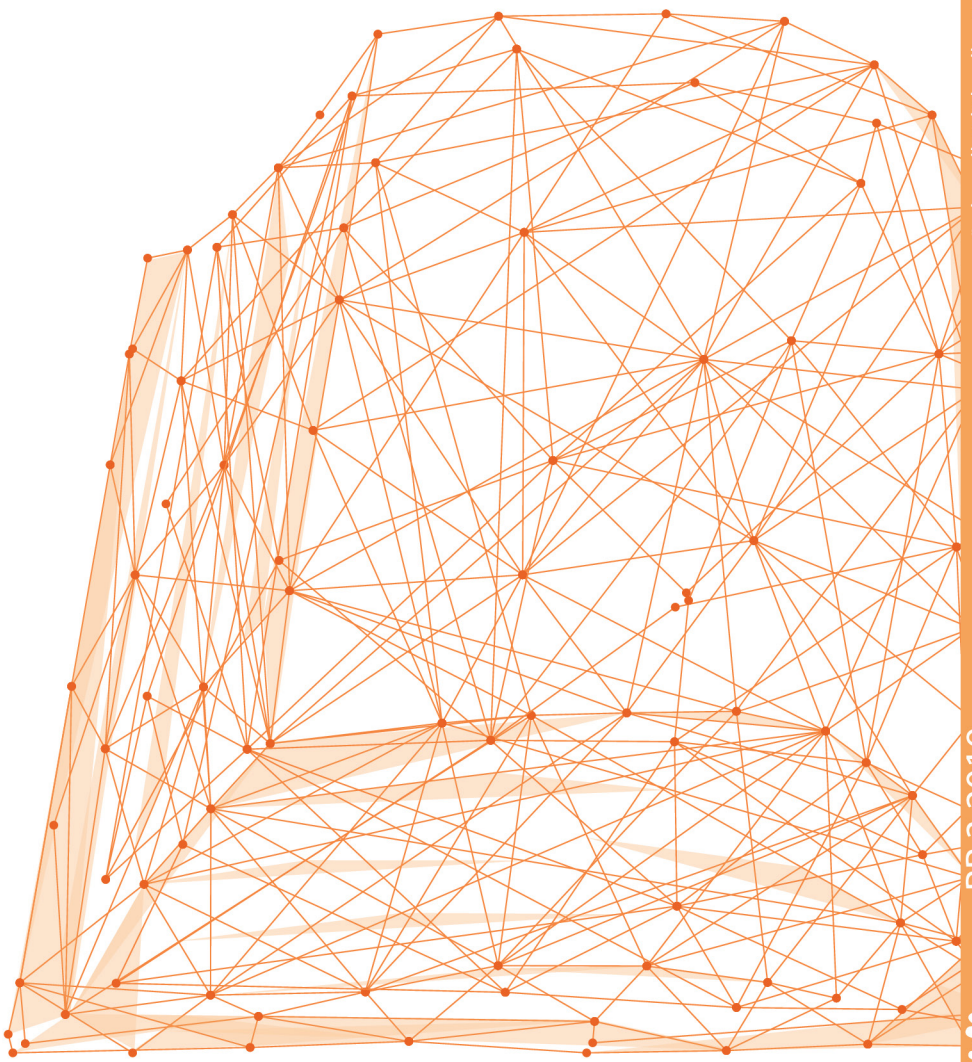
مؤسسة قطر
Qatar Foundation

WISE

Carnegie Mellon University Qatar

سياسة تدريس اللغات في السياقات المعولمة



دادلي رينولدز

RR.3.2019

سياسة تدريس اللغات في السياقات المعولمة

RR.3.2019

سياسة تدريس اللغات في السياقات المعولمة

دادلي رينولدز

المحتوى

قائمة الجداول viii
قائمة الأشكال viii
تمهيد ix
الملخص التنفيذي xi
1 مقدمة 2
2 التعددية اللغوية في سياقها 8
2.1 التعددية اللغوية في المجتمع 9
2.1.1 دور المدارس في ربط اللغة بالمكان 9
2.1.2 هل بعض السياقات متعددة اللغات دون سواها؟ 10
2.1.3 ما الاحتياجات الاجتماعية والفردية التي تلبيها التعددية اللغوية؟ 14
2.2 تعاريف الكفاءة اللغوية الفردية 16
2.2.1 مفاهيم عامّة 16
2.2.2 المناظير البحثية بشأن الكفاءة اللغوية 18
2.2.3 ملابسات الكفاءة أحادية النظام في تعليم اللغات 19
2.3 "قيمة" المعرفة اللغوية؟ 19
2.3.1 نتعلم أم لا؟ 19
2.3.2 مناظير ناقدة بشأن القيمة الاقتصادية للتعددية اللغوية 21
2.4 أهداف السياسة التعليمية 22
3 السياسة التعليمية لتدريس اللغات: صياغة المستقبل 25
3.1 الاهتداء بالاحتياج 25
3.1.1 التعامل مع التنوع 25
3.1.2 تلبية الاحتياجات اللغوية في أوتاوا، كندا 27
3.2 إطار عمل لصنع القرارات على مستوى النظم 30
3.2.1 سياسات "توظيف اللغة" في المدارس الأوروبية 32
3.2.2 سياسة "اكتساب اللغة" في سنغافورة 33
3.2.3 التخطيط للمتون اللغوية في نيوزيلندا 34
3.3 مشكلات النطاق في تصميم النظم 36
3.3.1 اكتساب لغة عالمية في جورجيا، الولايات المتحدة الأمريكية 37
3.4 النهج التعاونية إزاء بناء الموارد 40
4 الخيارات في غرفة الدراسة 45
4.1 النماذج 46
4.1.1 سياسات استخدام اللغات في النماذج التعليمية القوية ثنائية اللغة 46
4.1.2 مدرسة إنجليزية في مصر 47
4.2 ما وراء النماذج 48

4.2.1 الانتقال عبر اللغات 48
4.2.2 صنّاع سياسات اكتساب مبادئ القراءة والكتابة في السن المبكرة بجنوب أفريقيا 49
4.3 سياسة البناء: المبادئ والأطر والإجراءات 51
4.3.1 أهداف التعليم والتعلم 51
4.3.2 تحليل البيئة الصفية 52
4.3.3 تخيل التفاعلات في غرفة الدراسة متعددة اللغات 54
4.4 مبادئ التعاون 57
5 تذليل التحديات 61
5.1 الدور الفاعل للمعلم 63
5.1.1 الانتقال بين اللغات في التدريس التعاوني 63
5.1.2 موارد تطوير المعلمين 65
5.2 التقويم 66
5.2.1 محاولتان للتقويم متعدد اللغات لقراءة العلوم 67
5.2.2 موارد التقويم 68
5.3 بيانات السياسة والرأي العام 69
5.3.1 مدارس مؤسسة قطر 69
5.3.2 موارد لسياسات تدريس اللغات 70
5.4 نهج فكري تعاوني 70
نبذة عن المؤلف 72
نبذة عن جامعة كارنيجي ميلون 73
نبذة عن "مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم" (WISE) 73
شكر وتقدير 74
المراجع 76

الجداول و الأشكال

قائمة الجداول

الجدول رقم 1: البواعث الاجتماعية للتعددية اللغوية 14

الجدول رقم 2: الاستجابات اللغوية في أوتوا للإحصاء السكاني الكندي 2016 27

الجدول رقم 3: ممارسات التعليم متعدد اللغات 55

الجدول رقم 4: ممارسات التعلم متعدد اللغات 56

قائمة الأشكال

الشكل رقم 1: إحداث التحول في سياسة تدريس اللغات 6

الشكل رقم 2: كيفية تأثير المدارس في السياقات الاجتماعية 23

الشكل رقم 3: تساؤلات التصميم المتعلقة بالنظم التعليمية 31

الشكل رقم 4: النُهج المتبعة في تحقيق الأهداف المتوخاة من تصميم النظام التعليمي 42

الشكل رقم 5: التعاون في غرف الدراسة 58

الشكل رقم 6: من المبادئ إلى فكرة التعاون 70

تمهيد

مع تزايد تنقُّل البشر في جميع أنحاء العالم، سواء أُجبروا على الفرار من الصراع والفقر، أو للبحث عن حياة أفضل لعائلاتهم، والتعليم، أصبح للمجتمعات فرص جديدة لاحتضان التنوع والتعلم منه لتشكيل كيانهم. وبالتأكيد فأن الهجرة تشكل تحديات أساسية للقادة وواضعي السياسات على جميع المستويات. فقد أصبحت الطريقة التي ينبغي أن يتعامل بها قطاع التعليم مع التنوع اللغوي للسكان الذين نمت ثقافاتهم على نحو متزايد، بمثابة محك للجدل.

في هذا التقرير، يحث دودلي رينولدز، زميلنا في جامعة كارنيجي ميلون - قطر، التربويين على زيادة الوعي حول كيفية استخدام اللغات في المجتمعات. يدعونا التقرير إلى تبني "طرق المعرفة" المتنوعة عبر اللغات على نطاق واسع، والفوائد الفريدة التي تقدمها كل لغة إلى ساحة التعليم متعدد اللغات. من خلال الاستفادة الكاملة من جميع لغات المجتمع فإننا نبني التعليم الشامل على أسس التعاون والتنسيق بدلاً من المنافسة والصراع بين اللغات.

اختلف المستكشفون والباحثون الناطقون بالعربية من العصور الماضية، والذين سافروا بين المغرب والخليج وما وراءه مع مضيفيهم في العديد من اللهجات للتواصل والتفاوض والتعلم من تجربة جديدة. وبالرغم من الإختلاف قمنا ببناء مجتمعات متماسكة وثقافة وإرث أثبت أنه أكبر من مجموع أجزائه. وبالمثل، يدعونا هذا البحث إلى "النظر بشمول" أبعد من ذلك، لنتصور ونفهم النطاق الكامل لعالم يزدهر فيه الشباب في بيئات متعددة اللغات من التعلم والفرص الغنية بشكل كبير.

هنا، تتجلى حكمة اللغة بكل أشكال التنوع والتعقيد في صدارة العملية التعليمية، حيث تقود التقدم والتغيير. لتوضيح وفهم الطريقة التي يتفاعل بها الأشخاص من ثقافات وخبرات متنوعة، والتعلم من بعضهم البعض، وخلق مجتمع مزدهر، كشف التقرير عمل الباحثين في العديد من البيئات متعددة اللغات على مستوى العالم. تكشف هذه القصص العقبات الصعبة في أماكن تعلم ثنائية اللغة ومتعددة اللغات و"الإنتقال عبر اللغات" وهي: استمرار الخيال عن المجتمع أحادي اللغة، ومخاوف من تهديدات للتراث، ونماذج متحجرة لكيفية وزمن تعليم اللغات. وبالرغم من ذلك فإن الرسالة الرئيسية لهذه القصص هي الإلهام والأمل. فالتعاون من أجل تحقيق الصالح الأكبر من خلال تبني فكرة اللغة هو سر النجاح فاللغات هي مجموعة من الموارد وليست قائمة من القواعد؛ فالمنافسة اللغوية أو التجانس ليسا شرطين أساسيين لتناغم المجتمع.

في السنوات الأخيرة، سارع المعلمون في جميع المجالات إلى تقديم نماذجهم "المستحدثة" للتعليم. ربما من الأجدى أن نقترح أن يكون لهذه الدعوة العاطفية للتعامل مع اللغات- وهي اللبنات الأساسية للتواصل والتفاعل البشري - قدرة متميزة في صياغة القضايا الأساسية حول كيفية استخدامها في كل عملية تعلم، وكيفية تدريسها. يثيرمؤتمر وايز 2019 وموضوعه "لنتعلّم من جديد-ما معنى أن تكون إنساناً"، نثرًا للتفكير التقليدي وفرصة جديدة لتجميع ما نعلم تأثيره في بناء التعلم التحوّلي، وكيف يمكن للمجتمعات المتنوعة أن تزدهر. فليس هناك مكان أفضل لبدء هذه المحادثة الحيوية من فكرة اللغة نفسها.

دكتورة/ أسماء الفضالة
مديرة إدارة الأبحاث والمحتوى
مبادرة مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم (وايز)

تحرير المرأة

تؤثر القرارات المتعلقة باختيار اللغات المطلوب تدريسها واستخدامها في إطار التعليم النظامي تأثيرًا مباشرًا وشاملًا في المحصلات التعليمية؛ إذ تؤثر في إمكانية الوصول للمحتوى وتيسير تلقيه على الطلاب، كما ينتج عنها رسائل ضمنية بشأن قبول الهوّيات والمشارب التراثية للطلاب، ومدى قدرتها على النجاح في المدرسة.

بيد أن سياسات تدريس اللغات الحالية، في سياقات كثيرة، تؤثر تأثيرًا سلبيًا في فرص التعلم بالنسبة لمتحدثي اللغات المهمّشة من السكان الأصليين والمهاجرين، وكذلك في فرص متحدثي اللغات الغالبة ممن يعدمون الحافز على تعلم لغات إضافية. هنا، تفيد الإحصاءات بأن ما يصل إلى 40% من أطفال العالم يدرسون بلغات لا يفهمونها فهمًا تامًا، في حين تتراجع معدلات دراسة اللغات، باستثناء اللغة الإنجليزية، في كل من المملكة المتحدة والولايات المتحدة تراجعًا هائلًا.

إن السياسات الحالية هي في الغالب وليدة مخاوف مفادها أن التعددية اللغوية تشكّل تهديدًا للهوية الوطنية أو أنها أعسر من أن تنتشر في المدارس محدودة الموارد. وتستند تلك المخاوف إلى ما يُطلِق عليه التقرير بين طياته "معتقد التنافس"؛ وهو معتقد فاسد ينظر إلى اللغات بوصفها ظاهرة مسيَّجة بحدود الفضاءات الجغرافية والإدراكية؛ أيّ أن إضافة لغات مزيدة إلى فضاء مستوعب – سواء أكان ذلك الفضاء هو فضاء العقل أم الدولة – يخلق جوًا تنافسيًا ويشكّل تهديدًا.

وعلى نحو مغاير، يرى التقرير الذي بين أيدينا أن سياسات تدريس اللغات ينبغي أن ترتكز على ثلاثة مبادئ تعاونية (الشكل رقم 1):

- استيعاب الاحتياجات المتغيرة من الموارد اللغوية لدى الأفراد والمجتمعات.
- انتهاج نظرة شاملة للتعددية اللغوية.
- إذكاء الاحترام للاختلاف .

يتمثل باعث هذه المبادئ في إدراك أن التعددية اللغوية باتت سمة تصبغ الأماكن والأفراد على نحو متزايد، ويُعزى هذا الإدراك – في جانب منه – إلى الحراك الافتراضي والمادي المرتبط بالعولمة. كما أن المجتمعات في الشمال العالمي والجنوب العالمي تضم أناسًا تمثّل اللغات بالنسبة لهم روافد ربط بالهوية والتراث، واللُحمة الوطنية، وفرص التواصل الأوسع نطاقًا خارج إطار فضاءاتهم المحلية (الجدول رقم 1).

لكن اللغات والاحتياج إليها في أيّ مكان يتسمان بطابع دينامي متغير ويتزايد ظهورهما.

أما العقل البشري فلا تعني التعددية اللغوية له الدراية بالعديد من اللغات المختلفة؛ بل يؤكد التقرير ما انتهى باحثون إلى تسميته بـ "المنظور متعدد الكفاءات"، وهو نهج يقرر أن بعض المعارف اللغوية تعدّ سمة مميزة للغات بعينها، وأن غيرها من المعارف تعدّ سمات شائعة بين لغات أخرى عديدة.

لا ينبغي اعتبار النظم التعليمية التي تُذكي التعددية اللغوية نظمًا تضيف تهديدات أخرى إلى اللُحمة الاجتماعية أو العبء الإدراكي؛ بل إنها تؤسس موارد للمجتمعات والشعوب. ومما يُرثى له أن الرسالة الموجّهة إلى الناطقين بلغات مهمّشة من السكّان الأصليين والمهاجرين في حال كهذه يصبح مفادها أنه ينبغي لهم تجاهل الموارد اللغوية الكائنة لديهم بالفعل وأن يأخذوا بالممارسات اللغوية المقررة لدى مجموعات الأغلبية. ومن المفارقات أن المتحدثين بلغات الأغلبية كثيرًا ما يُشجعون على تعلم لغات جديدة حتى يتسنى لهم التفاعل مع الناطقين بلغات أخرى في أماكن أخرى. وتشكّل "المبادئ التعاونية" محفّزًا شديدًا للنظم التعليمية كي ما تجابه تلك الميول (الشكل رقم 2).

إن الاستجابات على مستوى النظم في السياقات المعولمة – مثل أوتاوا الكندية – تكشف عن إمكانية التوجّه صوب بناء موارد المجتمع بدلًا من إصلاح "مشكلات" لغوية؛ فالمدارس في أوتاوا تدرّس لغتين رسميتين هما الإنجليزية والفرنسية، فيما تتيح نطاقًا فسيحًا من الخيارات التي تُراعي اللغات المستخدمة في بيوت الطلاب والرغبة في اكتساب لغات إضافية بخلاف الإنجليزية والفرنسية.

كما أن وضع نظام يُذكي التعددية اللغوية يقتضي الاهتمام بالأسئلة التقليدية في مجال التخطيط اللغوي من حيث توظيف اللغة واكتسابها والمتون المستخدمة (الشكل رقم 3). أما أسئلة توظيف اللغة فتتعلق بأي اللغات يجري استخدامها لتلبية احتياجات معينة، وأما أسئلة اكتساب اللغة فتتناول كيفية استيعاب متطلبات المجموعات السكانية المختلفة استيعابًا منصفًا، وأما أسئلة المتون المستخدمة فتتناول كيفية إنشاء بيئات تعلمية عامرة بالموارد التي تتيح للطلاب الاطمئنان إلى قيمة ما يتعلمون. وثمّة اعتبار إضافي عند تصميم النظام يدعو للمفاضلة بين أمرين: الإجابة عن تلك الأسئلة وفق نهجي

تنازلي (من القمة إلى القاع) عبر سياسات تسري على مجموعات كبيرة من الطلاب، أم إيجاد بدائل اختيارية تعزّز ممارسة التعددية اللغوية بتقديم مثال يحتذى. وتبيّن دراسات الحالات من أوروبا وسنغافورة ونيوزيلندا وولاية جورجيا الأمريكية الاستجابات المختلفة لتلك القضايا على مستوى النظم.

أما على مستوى غرفة الدراسة، فإن عدم التجانس المتزايد في أوساط الطلاب يجعل من النماذج التربوية التي تفرض نُهجًا تدريسية مستندة إلى سمات الطلاب نماذج قديمة وبالية، وتبرز معه الحاجة إلى موارد تدعم صنع القرار على مستوى الدوائر المحلية. فمفهوم مثل "الانتقال عبر اللغات" – وهو نهج تربوي يقبل بالتوظيف الدينامي النشط للموارد من لغات عديدة بوصفه شكلًا طبيعيًا من أشكال التواصل لدى متعددي اللغات – قد برز بوصفه طريقة لبناء موارد جديدة من الموارد التي يقدّمها طلاب من مشارب متنوعة إلى غرفة الدراسة.

ويرى الباحثون أن حصر الاستخدام اللغوي داخل غرفة الدراسة في لغة وحيدة إنما يعدّ إهانة للغات المهمّشة بين الطلاب، كما أنه يحدّ من قدرة الناطقين على التعبير. صحيح أن الطلاب يلزمهم امتلاك القدرة على تفادي التعبير عما يعرفون كيفية تنفيذه في لغة من اللغات في السياقات التي يتعذر على الآخرين فهمهم، ولكن ينبغي لهم أيضًا امتلاك القدرة على إبراز قدرات لغوية غير مقيدة بلغة واحدة إبرازًا حرًا؛ ومن تلك القدرات الوصول إلى المعلومات، وبناء الحجة، وكتابة نصوص متعددة اللغات.

ولكي يتسنى صوغ سياسات تراعي السياق المحلي، يحتاج المعلمون إلى أهداف للاستعانة بالانتقال عبر اللغات، وأدوات استدلالية لتحليل البيئة الصفية، ونماذج للتعليم والتعلم وفق مفهوم الانتقال عبر اللغات. ويتناول التقرير من خلال استقراء البحوث التعليمية والإثنوغرافية كيفية صياغة أهداف تراعي الاستخدامات اللغوية الفردية والاجتماعية على مستوى

المجتمع، وصور الفهم العامة للكفاءة اللغوية عند متعددي اللغات، والقيم التي يجدر تعزيزها في غرفة الدراسة. وعلى المعلمين أيضًا تحليل الاستخدامات اللغوية ومستخدمي اللغات والموارد ذات الصلة في غرف الدراسة من أجل استكمال البعد الخارجي في وضع الأهداف.

ودعمًا لمحاولات رسم صورة للنشاط التدريسي، فإن التقرير يستعرض أمثلة من الأدبيات البحثية بشأن *التوجّهات* حيال التعددية اللغوية، *ونمذجة* ممارسات متعددي اللغات، *وتصميم* أنشطة كاشفة لمواطن تلاقي اللغات (الجدول رقم 3). وفي سبيل دعم عملية التعلم في سياق الانتقال عبر اللغات، فإن التقرير يقدّم أمثلة على إنشاء *الروابط* بين اللغات، *وتمايز* لغة عن أخرى، *واستيعاب* التحديات الحتمية، وبناء *الهوية* من خلال استغلال الموارد المأخوذة من لغات عديدة (الجدول رقم 4).

ومما لا يخفى أن تغيير السياسات دائمًا ما يفرض تحديات على مستوى التنفيذ. ولذا، يختتم التقرير بمقترحات وأمثلة توضّح كيفية تذليل التحديات من واقع خبرات المؤلف وتجاربه في السياق القطري ذي الطابع العولمي. ومن ثمّ، يتناول التقرير ثلاثة تحديات رئيسية، هي: دعم المعلمين في تحوّلهم إلى نهج تدريسي أكثر اعتمادًا على التعددية اللغوية، وتقييم الاستخدامات اللغوية عديدة اللغات، وإرساء الأساس للدعم العام المطلوب للتعليم متعدد اللغات.

إن التعليم الذي يتسم بالتعددية اللغوية والذي يقوم على "مبادئ التعاون" كفيل بتحقيق تحول نوعي في المحصلات التعليمية لدى أعداد ضخمة من الطلاب بشتى أنحاء العالم، ولديه القدرة على الإسهام في تحقيق الهدف الرابع من أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة بشأن التعليم النوعي. ولذلك ترتكز رؤية التقرير على "الفكر التعاوني" الذي قوامه:

- إسهام التعليم في بناء مجتمعات متماسكة يشعر فيها الجميع بالتمكين من خلال الموارد اللغوية ومهارات التفاوض.
- اقتران التعددية اللغوية بالتنمية الإدراكية والاجتماعية .
- تقدير اللغات المهمّشة والناطقين بها؛ إذ يمثلان مصادر للابتكار والتجديد .

رؤيتنا

تؤثر القرارات المتعلقة باختيار اللغات المطلوب تدريسها واستخدامها في إطار التعليم النظامي تأثيرًا بالغًا في المحصّلات التعليمية بشتى أنحاء عالمنا اليوم؛ فعلى أهم مستوياتها تؤثر تلك القرارات في إتاحة المحتوى العلمي وتيسير تلقيه، ذلك بأن الطالب القادم إلى المدرسة متحدثًا بلغة (بلغات) التدريس المتبعة لدى المدرسة يجد سهولة أكبر في استيعاب المحتوى الدراسي. بيد أن تلك القرارات نفسها ترسل رسائل ضمنية بشأن قبول الهويات والمشارب التراثية للطلاب، ومدى قدرتها على النجاح بالمدرسة؛ أي أن تلك القرارات تعزز – أو تناهض – المذاهب الفكرية المعنية باستجلاء الفئات أصحاب القوة في المجتمع.

عندما يحوز الطلاب الفرص لاستخدام اللغات التي يجيدونها، فإنهم يكتسبون الثقة والإبداع في التواصل؛ وعندما تتاح لهم فرص أخرى لتعلم لغات جديدة، فإنهم يكتسبون حس التشارك الوجداني، ومهارات التعرف على الأنماط، واستراتيجيات حل المشكلات، فضلًا عن تقديرهم أهمية التنوع. أما عندما يستخدم الطلاب اللغات التي يتقنونها جيدًا إلى جانب اللغات التي يكتسبونها بغية الاطلاع على المحتوى المعرفي وإنشائه، فإنهم بذلك يدركون مغزى أن يكون المرء مستخدمًا فعالًا للغات متعددة في عالم اليوم ذي الطابع العولمي. ومن ثمّ، نقدم هذا التقرير بوصفه منهلًا للتربويين – أي صناع السياسات الوطنية، والمسؤولين على مستويات النظم التعليمية ومديريها، والمعلمين في غرف الدراسة – المعنيين باتخاذ قرارات تتعلق باللغات المقرر استخدامها وتدريسها في إطار منظومة التعليم المدرسي.

إن الإحصاءات العالمية الواردة عن ثلاث مجموعات طلابية متباينة تكشف جميعها مدى الاحتياج إلى إعادة النظر في القرارات المتخذة حاليًا؛ فأما المجموعة الطلابية الأولى فتضم طلابًا يصنَّفون غالبًا بأنهم من فئة "السكان الأصليين"، وهؤلاء ينتظمون في مدرسة تستخدم لغة مغايرة للغة المنطوق بها في المنزل. هنا، تقدّر الأمم المتحدة أن "ما نسبته 40% من سكان العالم محرومون من التعليم باللغة التي يتحدثون أو يفهمون" (اليونسكو، 2016 ب، ص. 1). وهذا الوضع يؤثر سلبيًا لا في الطلاب وحدهم، بل وفي اللغات التي ينطقون بها. ولذا، أعلنت الأمم المتحدة العام 2019 "السنة الدولية للغات الشعوب الأصلية" نظرًا لأن "40% من لغات العالم التي يناهز عددها 6700 لغة أضحت مهددة بالاندثار – وأغلبها لغات لشعوب أصلية" ("2019 السنة الدولية للغات الشعوب الأصلية" 2019). من أجل ذلك يقرر عالم اللغويات، أنطوني وودبيري، أنه عندما تندثر إحدى اللغات فإننا نفقد "صلوات وحكايات ومراسم وأشعار وخطبًا ومصطلحات متخصصة. . . وتحيات تُلقى يوميًا، وأساليب استئذان، وتحادث، وفكاهة، وأساليب تفاهم مع الأطفال، ومصطلحات فريدة لتوصيف العادات والسلوكيات والمشاعر" (غير مؤرخ، فقرة 5).

وأما المجموعة الثانية المتأثرة بقرارات اختيار اللغات واستخدامها فتضم الطلاب الذين يواجهون لغة جديدة بالمدرسة جراء الانتقال بفعل الهجرة أو النزوح. لقد أفضت العولمة إلى زيادة عالمية في الهجرة الطوعية العابرة للحدود الوطنية ومن المناطق الريفية إلى الحضرية داخل الدولة الواحدة، وكذلك إلى نزوح ناجم عن الصراع الاجتماعي. تطالعنا "بوابة بيانات الهجرة" في هذا الصدد بما يلي: "العدد التقديري للأشخاص ضمن الفئة العمرية من 19 سنة فما أدنى ممن يعيشون في دولة بخلاف دولة المولد ارتفع من 28.7 مليون في 1990 إلى 36 مليون في 2017" ("المهاجرون من الأطفال والشباب"، غير مؤرخ). وفي توطئتها للتقرير العالمي لرصد التعليم الصادر في 2019 بعنوان "الهجرة والنزوح والتعليم"، تقول أودري أزولاي، المدير العام لليونسكو: "*ينبغي للبيئة المدرسية أن تتكيف مع الاحتياجات الخاصة لهؤلاء الناس المتنقلين وأن تلبيها. ويعد تمكين المهاجرين واللاجئين من الالتحاق بالمدارس والمؤسسات التعليمية ذاتها التي يرتادها أفراد المجتمعات المضيفة نقطة انطلاق مهمة للسعي إلى تعزيز التماسك الاجتماعي. ولكن يمكن أن تؤدي طريقة التدريس واللغة المستخدمة للتدريس، وكذلك التمييز، إلى تنفيرهم وإبعادهم عن التعليم.*" (اليونسكو، 2019، ص. iii).

وأما المجموعة الثالثة المتأثرة بأساليب استخدام اللغات ونشرها في إطار منظومة التعليم المدرسي فتضم الطلاب الذين تتماهى لديهم لغة التدريس الأساسية في المدرسة تماهيًا فعليًا مع اللغة المنطوق بها في منازلهم وحياتهم اليومية. أغلب المنتمين لهذه الفئة من الناطقين بالإنجليزية، ويحظى هؤلاء باستفادة مزيدة تتمثل في استخدام الإنجليزية في عمليات التواصل الأوسع نطاقًا خارج حدود بلدهم. ومع ذلك، تشير البيانات إلى تزايد عزوف هذه المجموعة عن دراسة لغات إضافية، فلا يُقبِلون البتة على دراستها أو يكتفون بالحد الأدنى من الإلمام بها. كما تفيد دراسة مسحية حديثة صادرة عن المجلس الثقافي البريطاني بأن أقل من نصف البريطانيين البالغين 16 سنة من العمر يدرسون لغة أخرى غير الإنجليزية (تنزلي، 2018)، وتفيد

الأكاديمية الأمريكية للفنون والعلوم بأن نحو 80% من سكان الولايات المتحدة لا يتحدثون سوى الإنجليزية. يضاف لما سبق أن 20% من المدارس الثانوية و42% من مدارس المرحلة المتوسطة و75% من المدارس الابتدائية في الولايات المتحدة لا تدرس لغات أخرى بخلاف الإنجليزية. ولذا، تنبه الأكاديمية إلى أن "القدرة على الفهم والتحدث والقراءة والكتابة بلغات عالمية – بالإضافة إلى الإنجليزية – هي مطلب حاسم لتحقيق النجاح في الأعمال والبحوث والعلاقات الدولية في القرن الحادي والعشرين" (لجنة تعلم اللغات، 2017، ص. vii).

إن السياسات التعليمية التي تعزز فرص التعلم متعدد اللغات وتقدِّر قيمتها إنما تحوز القدرة على الارتقاء بالمحصلات التعليمية للمجموعات الطلابية الثلاث المذكورة آنفًا؛ فما تتعرض له هذه المجموعات يكشف عما يتجاوز بكثير مجرد إخفاق في السياسة التعليمية، بل يكشف عن القوة المتعاظمة لدى مجموعات بعينها - - واللغات التي ينطقون بها - - بالإضافة إلى تهميش مجموعات أخرى وأساليب المعرفة الكامنة في ثقافاتها ولغاتها التي فقدت أهميتها في عالم يتزايد تجانسًا وترابطًا عبر التكنولوجيا والوسائط الرقمية. فلغات الأقليات السكانية الأصلية آخذة في التلاشي لأنه يتعذر عليها منافسة اللغات المرتبطة بنطاق انتشار أوسع؛ والأطفال المهاجرون والنازحون يُحرمون من فرص التعليم لأنهم يَعدمون – في البداية - الموارد اللازمة لمنافسة الناطقين بلغات المجموعات السكانية ذات الأغلبية، وهؤلاء بدورهم يملكون الموارد اللازمة لإحراز النجاح، فيقولون بلسان الحال: ما الداعي لتعلم المزيد إذن؟

إن فقدان التنوع اللغوي والثقافي، وانعدام المساواة في الاستفادة من الفرص التعليمية، وهيمنة اللغة الإنجليزية ليست بالتبعات الحتمية لروح التنافس التي بعثتها العولمة، بل إنها مترتبة على شيوع الاعتقاد في النظم التعليمية بأن التعددية اللغوية تشكّل تهديدًا للهوية الوطنية وبأنها أعسر من أن تُنشَر في المدارس ذات الموارد المحدودة؛ إنها نتاج استناد النظم التعليمية في سياساتها بشأن استخدام اللغات وتدريسها إلى فهم معيب لطبيعة اللغات وأوجه التلاقي بينها؛ وهذا الفهم هو أساس المذهب الفكري الذي يرى في اللغات عناصر متنافسة على فضاءات جغرافية ومساحات إدراكية.

يتناول الفصل الثاني بمزيد من التفصيل اللغة الأساسية في التعليم المدرسي، التي تكون في الغالب الأعم اللغة "الرسمية" للدولة. وسواء أكان ذلك بالتحديد الرسمي أم بطريق الخطاب غير الرسمي، فإن الدول القومية تؤسس فكرة اتحاد شعوبها على لغة واحدة يتحدثها جميع المواطنين داخل حدود الدولة الجغرافية، وتشكّل المدارس بذلك أداة من أدوات ترويج تلك الفكرة وتثبيتها. وعندما تضاف لغات أخرى إلى منظومة التعليم المدرسي، يكون مردّ ذلك إلى ارتباطها بفرص اقتصادية خارج حدود الدولة. أما اللغات المرتبطة بالأقليات – سواء أكانت لشعوب أصلية أم لجاليات مهاجرة – فغالبًا ما تُستبعد من المدارس لاعتبارها تهديدًا لذلك الفهم النخبوي لمعنى الهوية الوطنية. وعلى ذلك، فإن اختيار لغة (لغات) التدريس في المدارس يقترن بتفضيل اللغات الغالبة؛ أي لغات الأغلبية من الفئات الاجتماعية واللغات المرتبطة بالفرص العالمية. غير أن فهم فكرة "الدولة القومية" على أنها توحي بالتجانس اللغوي إنما هو فهم مجاف للحقيقة بحسب ما تفيد به البيانات أعلاه؛ فنحن نعيش في مجتمعات متعددة اللغات في عالم متعدد اللغات، وعندما تصوب المدارس تركيزها حصرًا على اللغات الغالبة، فإنها تتجاهل بذلك حقيقة هذا التنوع، وتتقبل الافتراض القائل بانقسام المجتمعات، فتأخذ منحى فكريًا مفاده أنه من الطبيعي أن تكون بعض اللغات في موضع الرابح وأخرى في موضع الخاسر؛ ولا شك أن هذا طرح خطير حال الأخذ به في عالم يشهد نزاعات وخلافات متنامية لأسباب عرقية وثقافية ودينية.

يُعزز من النظرة إلى اللغات باعتبارها ظواهر إقصائية مغلقة تتنافس على المساحات الجغرافية ما يشيع بيننا من أفكار رائجة عن طبيعة اللغة؛ فمعظم الناس يرون كلمة "لغة" مفردة يُؤتى منها بصيغتي الإفراد والجمع، أي كما لو كانت كيانًا ذا واقع وجودي ملموس وحدود واضحة قابلة للحصر – وللتدريس، وبالتالي يكون معنى إجادة لغة معرفة مجموعة من البنى اللغوية (الأصوات والكلمات والتراكيب النحوية) والمعاني المقترنة بها، أما إجادة لغتين فيعني معرفة مجموعتين من المباني والمعاني ذات الصلة. وهذا المفهوم متأصل في المقررات الدراسية التي تحمل أسماء من قبيل: الفنون اللغوية، والعربية كلغة عالمية، والفرنسية وآدابها، بل إن هذا المفهوم ليترسخ حتى في برامج تصف نفسها بأنها "ثنائية اللغة"، ما يعني أنها تنطوي على تدريس لغتين منفصلتين.

ثمّة ابتكار حديث في صفوف تدريس اللغات يتمثل في صرف مزيد من التركيز على استخدام مبانٍ لغوية لتأسيس معانٍ معقدة في سياقات اجتماعية، وهذا الابتكار عُرف بأسماء من قبيل "تدريس اللغات التواصلي"، و"تعلم اللغات المرتكز على المهام" و"الإنجليزية للأغراض الخاصة". وفي حين يسهم هذا الابتكار في إشباع غرف الدراسة بأهداف محفّزة للطلاب، إلا أنه خلّف وراءه بناءً فكريًا جعل من اللغة وحدة متكاملة ذات معايير قابلة للتعميم يمكن تطبيقها تطبيقًا قياسيًا أينما دُرست؛ بمعنى أنه يوجد استخدام لغوي صحيح وآخر خطأ، وأداء لغوي حميد وآخر غير حميد.

هذا التركيز الأحادي على السمات القياسية الموَّحدة للغات المختلفة وفق حدود واضحة يُيسر أيّما تيسير الفرضيةَ القائلة إنه كلما اكتسب الإنسان لغة إضافية تعاظم العبء المفروض على قدرته الإدراكية؛ بمعنى أن اللغات المكتسبة حديثًا تتنافس مع اللغات المكتسبة قبلها. غير أن اللغات – كما سيستبين في هذا التقرير – أكثر بكثير من مجرد منظومات قواعدية للمعرفة؛ فالمعاني المتولدة من استخدامات لغوية بعينها تمتد لأبعد من نطاق المعلومات المحصورة بين دفتي القواميس المعروفة، فتجدها تشير إلى الفئة الاجتماعية والأهداف الشخصية والتاريخ الجماعي؛ ويعضدّ ذلك أن ألفاظًا من قبيل "صواب" و"خطأ" إنما هي أحكام خاضعة للتجربة الشخصية، وليس لحقائق علمية عامة. كما أن التواصل يصبح ممكنًا عندما تتقاطع موارد اللغة عند فرد مع نظيراتها عند آخر، بيد أن ما يعرفه كل منهما عن "اللغة" المشتركة فيستحيل تطابقه. ومن ثمّ، فإن فهم اللغة باعتبارها قواعد يُدخل الطالب في معادلة مفادها أنه كلما زاد المطلوب اكتسابه، زادت صعوبة المهمة. أما عند اعتبار اللغة مجموعة من الموارد، يصبح من الأيسر إدراك أن المزيد من هذه الموارد يجعل معرفة الفرد أكثر غنى وثراءً.

ليست اللغات ظواهر إقصائية أو مقيدة بحدود، وليس التنافس فيما بينها حتميًا، ولا يتوجب على المدارس أن تكرس التهميش أو عدم المساواة أو النظرة الضيقة للعالم؛ إذ يمكن للدول أن تدرّس لغاتها الوطنية مع احترام اللغات الأخرى المتداولة في مجتمعاتها وفتح الأبواب أمام نطاقات أوسع للتواصل؛ فتعليم لغات عديدة وتعلُّمها لا يفرض كلفة ومشقة أكبر من تعليم وتعلُّم ما يعتبره المجتمع لغة وحيدة.

يدعو هذا التقرير، كما هو مبين في الشكل رقم 1، إلى إحداث تحوّل في سياسة تدريس اللغات في السياقات المعولمة؛ أي التحوّل من تعزيز "فكرة التنافس" إلى ترسيخ "مبادئ التعاون". لا سبيل لنكران واقع التعدد اللغوي في المجتمعات بأنحاء العالم، غير أن الخيار الماثل أمام صناع السياسات يتجلى في تحديد ما إذا كان التعايش الآخذ في التنامي بين اللغات المتعددة في المجتمع الواحد سوف يُنظر إليه باعتباره مفضيًا إلى التنافس (العمود الأيمن في الشكل رقم 1) أم إلى فرصة لإذكاء التعاون (العمود الأيسر).

إذا شئنا الارتقاء بالسياسة التعليمية فلا مفر لنا من اعتبار التعددية اللغوية واقعًا ملموسًا في المجتمع، وبه يتضح فهمنا للغات، ومنه نجد الباعث لاحترام الاختلاف. أي أننا أمام ثلاثية قائمة على "الواقع، والوضوح والاحترام"، وهي كفيلة بتقديم سبل لمراعاة التأثير المجتمعي والتعامل معه، فضلًا عن اتخاذ ما يلزم حيال المحتوى المناهجي الدراسي، والرسائل الضمنية التي تنطوي عليها سياسات تدريس اللغات. كما تتيح تلك الثلاثية إطار عمل بنيوي لتزكية تغييرات على مستوى السياسات حسبما سيأتي بيانه في الفصلين الثالث والرابع.

فكرة التنافس		مبادئ التعاون
التعليم ينتج علاقات تعزز الوضع القائم فيما بين الأغلبية والأقليات	الواقع ←	مراعاة الاحتياجات المتغيرة للأفراد والمجتمعات من حيث الموارد اللغوية
اللغات حاضرة في بنى إدراكية منفصلة داخل العقل	الوضوح ←	نظرة شاملة للتعددية اللغوية
لغة (لغات) الأغلبية مرادف للهوية الوطنية وأحد لوازمها	الاحترام ←	إذكاء الاحترام للاختلاف

الشكل رقم 1: إحداث التحوّل في سياسة تدريس اللغات

يستعرض الشكل رقم 1 "فكرة التنافس" بوصفها نقلًا للحال الراهنة لأنها – كما سيتجلى على صفحات هذا التقرير – هي الممارسة الحاكمة في الكثير من الأماكن حاليًا. وفي الغالب الأعم، يدعم التعليم لغات الأغلبيات السكانية بالتوازي مع نزع مقومات التمكين عن اللغات المهمّشة، وبذلك تتسبب النظم في وجود الحالة الراهنة للتعددية اللغوية في المجتمع، إذ تأخذ بعلاقات القوة القائمة على أرض الواقع بوصفها الغاية المنشودة من المحصلات التعليمية، وبالتالي تعمل على تدريس اللغات العالمية بدلًا من تدريس اللغات غير الوطنية المستخدمة في المجتمع. وعندما يصل الأمر إلى تحديد مقصودنا من مصطلح "اللغة"، فإن "فكرة التنافس" تختزل التعددية اللغوية في تدريس لغات عديدة بمعزل عن بعضها البعض، مع تنافسها فيما بينها على أنصبة من المناهج الدراسية. غير أن تلك الممارسات تبثّ حالة مفادها أن الشكل الموحّد للغة التي تنطق بها غالبية سكانية هو شكل لازم وكاف للتمتع بمزايا الانتماء إلى البلد الراعي للمدرسة، بمعنى أنه بلد يحترم لغات بعينها احترامًا لا يمتد إلى كل اللغات الكائنة فيه.

غير أنه ثمّة أمثلة أيضًا على ممارسات أكثر تعاونية آخذة في التشكّل؛ لذا تتناول الفصول من الثالث إلى الخامس مبادئ التعاون المذكورة في الشكل رقم 1، مشفوعة بأمثلة توضيحية من نظم مدرسية وغرف دراسية تتبنى مذاهب فكرية جديدة متعلقة باللغات.

التعددية اللغوية حاضرة في المجتمعات بأنحاء العالم لأنها تتألف من أفراد ذوي مشارب تراثية وأهداف حياتية متنوعة؛ كما أن الحراك البشري - المادي منه والافتراضي – المتصادف مع العولمة يعني تزايدًا في ذلك التنوع. وإذا استهدفت المجتمعات استدامة لُحمتها فلا بدّ للأفراد من استشعار دعم المجتمع لاحتياجاتهم الفردية، ولذا يجب أن تراعي السياسة التعليمية تلك الاحتياجات المتغيرة وأن تسعى لموازنتها؛ غير أن ذلك يتطلب توضيحًا شاملًا لاستخدام اللغات بوصفها نظامًا على المستويين الفردي والمجتمعي. وفي حين فضّلت التوضيحات السابقة بشأن اللغات إيلاء الأولوية لخصائص اللغات الفردية، فلا بدّ لهذا الفهم الجديد من الاهتمام بالقدرة على التناوب بين اللغات تناوبًا استراتيجيًا. وعندما تقرّ نظم التعليم بالاحتياجات اللغوية المتغيرة في المجتمع وتعمل على تدعيمها، فإنها تبثّ بذلك رسالة مفادها احترام الاختلاف وإتاحة الفرصة للجميع.

تلكم المبادئ متصوّرة على سند من اعتقاد مفاده أن التناغم الاجتماعي ممكن بدون التجانس اللغوي، إذ ليس من لازم العولمة فقدان الهوية أو التفرد، بل إن من التحديات الماثلة أمام وضع السياسات المعزّزة للتعددية اللغوية هو كيفية اجتناب سياسات تُذكي معرفة الجميع بفئة محددة من اللغات، ذلك بأن التنوع اللغوي الثري المتعاظم في المجتمعات بشتى أنحاء العالم هو واقع ينبغي تعزيزه بوصفه مصدرًا من مصادر الإبداع الذي يجمع بين أساليب النظر والفهم باعتبارها مصدرًا لأفكار وقيم جديدة. من المسلّم به أن هذا المنظور مثاليّ النزعة، لكنه يحمل الطبيعة الدائمة للمحصلات التعليمية. ولو لم تكن تلك المحصلات عصية على التحقيق، لكان المعيار عند أدنى مستوياته.

يضم التقرير أربعة فصول متتالية؛ يركّز الفصل الثاني منها على عالم اليوم والسياقات المعولمة – بشقيها الاجتماعي والفردي – التي تؤثر في صياغة سياسات تدريس اللغات وتتأثر بها. ويرصد الفصل نفسه سبب لزوم التغيير وينتهي إلى مجموعة من الأهداف المستندة إلى "مبادئ التعاون" بخصوص الكيفية المنشودة لسعي النظم التعليمية إلى التأثير في مجتمعاتها. ويلي ذلك الفصل الثالث الذي يبحث في كيفية تصميم النظم التعليمية تصميمًا يرتقي بنشر التعددية اللغوية وفق "مبادئ التعاون" المبيّنة في الشكل رقم 1. ثم يأتي الفصل الرابع محوّلًا السياق عن النظم التعليمية إلى غرف الدراسة، مستقصيًا المناهج التربوية متعددة اللغات ودور الغرف الدراسية الفردية في صياغة سياسة تدريس اللغات. ويصل التقرير إلى فصله الأخير الذي يقدّم مقترحات للتغلب على تحديات معينة تواجه التنفيذ، ألا وهي: ما الذي ننتظره حال اعتماد مبادئ التعاون بوصفها ممارسات تنبعث منها مذاهب فكرية جديدة؟

تيها

تستند "فكرة التنافس" إلى فهم للغات يجعل منها ظواهر محدودة، وهذا منظور تتلاقي فيه اللغات مع الأماكن: أي تُوَصّف حسب المناطق الجغرافية، ومدد الدراسة في المدارس والمجالات المرتبطة بالعمليات الدماغية. غير أن قابلية تخطيط الاستخدام اللغوي يجعل الهدف من تدريس اللغات هو سدّ الفضاء المكاني سدًا أقرب ما يكون للتمام بحيث يشكّل الفضاء المكاني الممتلئ تمامًا مجتمعًا متناغمًا يتحدث فيه الكل لغة واحدة بوصفها "اللغة الأم المتقنة". غير أن دخول لغات عديدة إلى فضاء مكاني بفعل الهجرة أو التعرض للوسائط العالمية أو للتوجيه فإن ذلك يفضي إلى تصارع بين تلك اللغات على الهيمنة، وذلكم هو سبب الارتباط بفكرة التنافس المذكورة؛ ذلك بأنه متى رأينا اللغات متنافسة فإننا نضطر بطبيعة الحال إلى الاستناد في السياسة التعليمية إلى مفاهيم ليبرالية حديثة حيال القيمة. من هنا، يبشّر هذا التقرير بأساس جديد أكثر شمولًا واحتواءً للسياسة التعليمية؛ أي أساس يسعى إلى إذكاء كل الموارد اللغوية على مستوى الفرد والمجتمع، واحترامها جميعًا.

يتمحور هذا الفصل حول مناظير ثلاثة بشأن التعددية اللغوية المبينة في الشكل رقم 1، وهي: كيف توجد في المجتمعات، وكيف نعرّف اللغة، وكيف نقدّر أهميتها وخصائصها بالاستناد إلى فهومنا. يبدأ الفصل بمناقشة أوفى تفصيلًا لظاهرة التعددية اللغوية من منظور الأفراد إزاء وجودها ومن منظور عرض ذلك الوجود بأقلام علماء اللغويات، ثم ينظر الفصل في تعريفنا لكفاءة التعددية اللغوية مع تكرار المقاربة بين المفاهيم الشعبية والمفاهيم البحثية. يبدو أن التصورات العامة – في كلتا الحالتين – مدفوعة بمفاهيم مجازية محدودة حيال اللغات، وهي مفاهيم تؤدي بدورها إلى سياسات تجعل من اللغات كيانات متنافسة. يقدّم القسم الثالث من هذا الفصل الرابط بين المعرفة اللغوية والتنافسية تقديمًا واضحًا، إذ يستكشف دواعي احترام برامج تعليمية لبعض اللغات أكثر من غيرها. ويختتم الفصل باستعراض كيفية تحويل مبادئ التعاون إلى أهداف إجرائية ضمن السياسة التعليمية.

1.2 التعددية اللغوية في المجتمع

1.1.2 دور المدارس في ربط اللغة بالمكان

يعدّ "إعلان إنشيون للتعليم 2030" واحدًا من أهم الأدلة الإرشادية المعاصرة بشأن السياسة التعليمية، وقد صدّق عليه ممثلون عن 160 دولة برعاية منظمة "اليونسكو" في مايو 2015 ضمن فعاليات "منتدى التعليم العالمي في كوريا"، ويسعى الإعلان إلى تقديم إطار عمل لتنفيذ "الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة التابعة للأمم المتحدة" (SDG4)، وهو:

ضمان التعليم الجيد المنصف والشامل للجميع وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

يقرر الإعلان تقريرًا واضحًا أهمية الاختيارات المتعلقة بالاستخدام اللغوي في المدارس، إذ يذكر اللغات بوصفها أداة لبلوغ المحتوى العلمي ومهارة ذات قيمة اقتصادية:

في السياقات متعددة اللغات، وحيثما أمكن، ومع مراعاة اختلاف الواقع والقدرات والسياسات على المستويين الوطني والمحلي؛ ينبغي تشجيع التعليم والتعلم باللغة الأم أو لغة المنزل. وبالنظر إلى الترابط المتزايد عالميًا على المستويات الاجتماعية والبيئية والاقتصادية، يوصى كذلك بتقديم لغة أجنبية واحدة على الأقل كمادة دراسية (اليونسكو، 2016 أ، ص. 37).

التوصية الأولى منبثقة انبثاقًا مباشرًا من تقرير اليونسكو المستشهد به في الفصل الأول بخصوص نسبة الأربعين بالمائة من شعوب العالم التي لا تجد تعليمًا بلغة تفهمها فهمًا تامًا (اليونسكو، 2016 ب). ومن ثمّ، ينبغي أن يعزز التدريس المتزايد بلغات محلية من المحصلات التعليمية بشتى أنحاء العالم. وبالمثل، تقدّم الدعوة لتضمين "لغة أجنبية" في المناهج الدراسية دعمًا مباشرًا لفهم رسالة التعليم المبينة في الإعلان المذكور آنفًا، إذ تراها:

بالغة الأهمية في نشر الديمقراطية وحقوق الإنسان، وتعزيز مفهوم المواطنة العالمية والتسامح والمشاركة المدنية والتنمية المستدامة. تيّسر التربية والتعليم الحوار بين الثقافات وتُذكي احترام التنوع الثقافي والديني واللغوي، فكلها مقوماتٍ حيوية لتحقيق اللُحمة الاجتماعية والعدل في المجتمع (اليونسكو، 2016 أ، ص. 26).

وعلى ذلك، يأخذ "إعلان إنشيون" صراحة بالركائز المرتبطة بسياسات تعليم اللغات، إلا أن الإعلان يكشف ضمنيًا عن أسلوب إسهام المدارس في فكرة محدودية اللغات بأماكنها؛ ذلك بأن صياغة التقرير توحي بوجود نوعين من السياقات في العالم: السياق متعدد اللغات، والسياق أحادي اللغة. ومن المهم في السياقات أحادية اللغة تدريس لغات "أجنبية" تنتمي لفضاءات مكانية أخرى باعتبار هذا التدريس وسيلة لنيل فرص اقتصادية. غير أن مشكلة السياقات متعددة اللغات هي أن كثيرًا منها تتظاهر بالأحادية اللغوية، إذ تتجاهل

التنوع اللغوي في مجتمعاتها، وهو ما يقلّص في نهاية المطاف قدرة الطلاب على الاطلاع على المحتوى العلمي. وعلى سبيل توصيات الارتقاء بالتعليم بأنحاء العالم جاءت مزايا تعزيز الإتاحة والاطلاع والفرص بصورة جلّية. وتواكب ذلك مع كشف الإعلان عن ذيوع مذهب فكري يرى العالم مقسّمًا إلى فضاءات مكانية هي: (1) أحادية اللغة، و(2) متعددة اللغات، و(3) صاحبة مقوّمات تفضي بقبول التعددية اللغوية.

بيد أن الإعلان سكت عن التعليل لكثرة المدارس التي تتعامل مع سياقها بوصفه أحادي اللغة، أو بوصفه حريًا بذلك. هنا، يقرر عالما اللغويات الاجتماعية، جوزيف بارك وليونيل ويي، أن دولًا كثيرة تعزّز فكرة مفادها أنه يقطنها "شعب مشترك في العرقية والثقافة. . . مع فرضية غالبة قائمة على أحادية اللغة المستخدمة باعتبارها اللغة الوطنية – رسمية كانت أم لا – للدولة الوطنية" (2017، ص. 48). كما يقرر العالمان أنه "يشيع اعتبار تلك اللغة الوطنية حاملًا للثقافة العرقية/ الوطنية، وجسرًا للذكريات التاريخية، والقيم الجماعية، والحكمة الموروثة من الأجداد وصولًا إلى الأجيال الحالية وأجيال المستقبل، فضلًا عن كونها أساس الحكم الموحّد للدولة" (2017، ص. 48).

تتجلى قوة هذه الفكرة في الأماكن المشتركة كما في عبارات من قبيل: "في قطر، يتحدثون العربية"، و"في الصين، يتحدثون الصينية"، و"في كندا، يتحدثون الإنجليزية والفرنسية". وتتجلى القوة التدميرية لتلك الفكرة في تأثيرها في 40% من الطلاب غير المجيدين للغة مدارسهم (اليونسكو، 2016 ب؛ والتر وبنسون، 2012)، وفي أمثلة العنف ضد المهاجرين بسبب استخدامهم لغة غير الغالبة (مثال: هيدجبيث، 2018)، وفي حالة "العرضة للخطر" التي تكتنف "43% على الأقل من نحو 6,000 لغة منطوق بها في العالم" (موزلي، 2010). وعلينا واجب تناول تلك الفكرة بتمحيص صحتها وصدقها.

2.1.2 هل بعض السياقات متعددة اللغات دون سواها؟

أبرز الشكل رقم 1 ابتداء "مبادئ التعاون" بالاعتراف بالتعددية اللغوية بوصفها ظاهرة حيوية حاضرة في العالم على المستويين الفردي والمجتمعي. ومن التناقضات المرتبطة بالعولمة أنه في حين تزايدت مقومات الاتصال في العالم زيادة غير مسبوقة إلا أننا عندما نمعن النظر في حياة الأفراد وصلاتهم بالمجتمع نجد انفصامًا غير مسبوق هو الآخر. لذا، يقرر عالم الأنثروبولوجيا، ستيفن فرتوفيتش (2007)، أننا عشنا فترة

اتسمت فيها التجمعات السكانية "بالتنوع الفائق" لا من حيث السمات السكانية التقليدية (مثل العرقيات) فحسب، بل وكذلك من حيث أنواع العمل المختلف الذي ينخرط فيه البشر، وتنوّع الأحوال القانونية، والمدد التي يخطط لها الأفراد للإقامة في مكان ما، وأنواع وأعمار القادمين من أماكن أخرى، بل ومن حيث تدابير العيش المفضلة – وكلها عوامل مؤثرة في الموارد اللغوية التي يحملها الأفراد ويحتاجونها. وخلاصة القول إن الفاعلين والمخدومين والخدمات المطلوبة بانتظام أصبحت أكثر حيوية وتعقيدًا.

من المؤكد أن البشر من مشارب مختلفة الناطقين بلغات مختلفة اضطروا دومًا للتفاعل، لكن عالمي اللغويات الاجتماعية، لاريسا أرونين وديفيد سينغلتون، يريان أن نطاق تلك التفاعلات ومواقعها وطبيعتها يشوبها الاختلاف حاليًا، ولذا يقرران أن "التعددية اللغوية الحالية جديرة. . . بالتعامل معها باعتبارها منهاجًا لغويًا جديدًا"، أي باعتبارها مبدًا بنائيًا جديدًا للمجتمع (2008، ص. 12). ويستشهدون في سبيل ذلك بثلاث قوى باعثة تعضد ذلك المنهاج وهي: التوسّع العالمي في استخدام الإنجليزية باعتبارها لغة تواصل مشتركة، والجهد المصاحب لإحياء الكثير من لغات العالم المحلية المقاربة على 6,000 لغة، وازدياد مستويات الهجرة عالميًا.

ويعدّ انتشار الإنجليزية بوصفها لغة تواصل مشتركة ظاهرة مرتبطة في جُلّها بالعولمة وتعاظم الأعمال والشركات والوكالات والمنظمات العابرة للصفة الوطنية ضمن نموذج اقتصادي ليبرالي جديد. يرى بعض علماء اللغويات، مثل باربرا سيدلهوفر (2011) وجينيفر جينكنز (2007)، أن تلكم الأنماط الجديدة من التنظيم المجتمعي آخذة في الإفضاء إلى ظهور شكل جديد من أشكال التواصل الكامنة في تفاعلات أناس غير مشتركين في اللغة الأم. وتستعين تلك التفاعلات الجديدة بألفاظ وتراكيب نحوية وصيغ نصية مرتبطة تاريخيًا بالإنجليزية، غير أنه ارتباط مترفع عن الأساليب التي تعتبر مطابقةً لما جرى عليه الاستخدام اللغوي في القديم، وذلك هو سبب توصيف الإنجليزية "لغة تواصل مشتركة". إن تلك الأنماط الجديدة في التواصل مدفوعة – في جزء منها – بأماكن العمل والهيئات الحكومية متعددة الجنسيات (برثود وغرين ولودي، 2013)، وتدويل التعليم العالمي المقدّم بالإنجليزية (جينكنر، 2017) وتعاظم معدلات السياحة (غويدو، 2016). وكما يقرر عالم الخصائص السكانية اللغوية، ديفيد غرادول، فإن "الإنجليزية العالمية آخذة في التحوّل من لغة أجنبية إلى مهارة أساسية، ويقترن ذلك على ما يبدو بظهور ضرورة أشدّ وأقوى لاكتساب لغات أخرى" (2006، ص. 118). ولأن الأخذ بطرف من الإنجليزية ييسّر التفاعلات فالأرجح أن عدد الأفراد ذوي الموارد اللغوية المختلفة الراغبين في التواصل سيزداد.

إن الجهود العالمية المبذولة لإحياء لغات الشعوب الأصلية إنما تجري لأن النذر اليسير من الدول (إن وُجدت أصلًا) هو ما يمكن اعتباره دولًا أحادية اللغة رغم الأفكار التي قررها بارك ومعه وي؛ إذ يضم عالمنا نحو 6,000 لغة موزّعة على أقل من 200 دولة. في هذا الصدد، يقرر كوزونن (2013) أن الخمير في كمبوديا – مثلًا – مرتبطون بأكبر مجموعة عرقية في الدولة ولغتها هو اللغة الرسمية في الوظائف الحكومية ومعظم المؤسسات التعليمية، ورغم ذلك يوجد 22 لغة معترف بها في الدولة. أما في تايلاند – حيث اللغة التايلاندية الفصيحة أو المركزية المتحدث به بوصفها اللغة الأم لنحو 50% من السكان – فقد ظلت اللغة الرسمية في المؤسسات الحكومية والتعليم لأكثر من 100 عام، ومع ذلك يوجد أكثر من ثمانين لغة في تايلاند. ويشهد العالم وتيرة متزايدة من التركيز على إحياء تلك اللغات غير الرسمية والمحافظة عليها كما هو مثبت باختيار الأمم المتحدة العام 2019 ليكون عام لغات الشعوب الأصلية.

وأخيرًا، تقدّر المنظمة الدولية للهجرة التابعة للأمم المتحدة أن أكثر من 257 مليون فرد (أي 3.4% من سكان العالم) "مقيمون في دول الميلاد بالخارج" وفق إحصاء العام 2018 (migrationdataportal.org). جدير بالذكر أن تلك النسبة كانت 2.8% في العام 2000؛ وهذه البيانات لا تشمل المهاجرين من الجيل الثاني ولا المسافرين بصفة مؤقتة والمقيمين لفترات ممتدة خارج دولة المنشأ حتى عادوا، ولا العاملين عبر حدود أكثر من دولة؛ علمًا بأن كل هؤلاء يسهمون في التنوع اللغوي في الأوساط المحلية بشتى أرجاء الأرض.

يوضح كل من أرونين وسينغلتون (2008) أنه في حين كانت التعددية اللغوية الأصل القائم لا سيما للتجمعات السكانية الحدودية ومناطق التبادل (وكذلك بالنسبة لفئات اجتماعية ومهن ووظائف اجتماعية معينة مثل الطقوس الدينية)، فإن التعددية اللغوية الحالية تخترق الحواجز الجغرافية والطبقات والوظائف الاجتماعية. ويكمن هنا تحدٍ طرحه هيرست أمامنا بغية إدراك تدفق الهجرة من المناطق الريفية إلى الحضرية داخل الدولة الواحدة، وكذلك بين الدول في الجنوب النامي، فضلًا عن مسؤولية ذلك التدفق عن تزايد الدراسات المعنية بالتعددية اللغوية في إطار بحوث الهجرة بين الجنوب والشمال (2017).

ومع ازدياد التعقيد في المجتمعات وتهافت الدفع بوجود دول أحادية اللغة، ثمّة مبعث قلق مشترك يتمثل في فقدان الهوية العرقية والثقافية. وبذلك بدأنا نرى مشاعر من قبيل الخبر الإلكتروني الآتي بيانه في منطقة الخليج العربي:

ليست العربية في مكانة أعلى من المرتبة الثالثة من حيث الاستخدام في دولة الإمارات العربية المتحدة، إذ تحلّ ثالثة بعد الإنجليزية والهندية. وليس ذلك بالشيء المذهل في دولة تشكّل العمالة الأجنبية فيها أكثر من 80% من السكان؛ إذ يعيش الإماراتيون كأقلية مميزة في دولتهم الغنية بالنفط، لكن لغتهم – ومعها الشعور بالهوية الوطنية – عرضة لخطر الابتلاع بفعل المدّ الجاسر من الثقافة الاستهلاكية الغربية (هاندلي، 2010).

لكن البحوث الإثنوغرافية في المجتمعات بشتى أرجاء العالم تفيد بأن تنويع المجتمعات لا يعني على الدوام الإتيان على الهويات السابقة، بل إننا غالبًا ما نجد إسهامًا ثريًا بالموارد المتعلقة بالهوية من الوافدين الجديد لأغراض مستجدة (بلومارت، 2010؛ رامبتون، 2011). كما أن المجتمعات متعددة اللغات التي يتخرج فيها الطلاب اليوم ما تزال تربط بين اللغات والتراث والجنسيات والفرص الاقتصادية، أما عنصر الاختلاف فهو زيادة قدرة الأفراد على بناء هويات معقدة عبر المساهمة وإجادة مجموعة متنوعة من الموارد اللغوية.

يطالعنا التاريخ بأن اكتساب اللغة واستخدامها كان مصادفة تفرضها الظروف ويصوغها المجتمع والأسرة ومحل المولد. وكشفت اللغة التي نستخدمها عن خصائص كامنة، وهي: العرقية، والجنسية، والطبقة الاجتماعية، والنوع، والفرص التعليمية والوظيفية؛ كما حددت لنا الزمان والمكان. ويمكن تصنيف الأشكال اللغوية إلى فئات اجتماعية عندما تكون هناك أنماطًا للاستخدام اللغوي قابلة للتحديد، وهو استخدام يختلف بطرق متوقعة من بيئة لأخرى.

كان توثيق ما كشفته تلك الأنماط من حيث الطبقات الاجتماعية وبنيتها مبعثَ اهتمام رئيسي لدى علماء اللغويات الاجتماعية طوال سنوات كثيرة؛ ففي دراسة مرجعية تعود للعام 1966 أفاد عالم اللغويات الاجتماعية، ويليا لابوف (1986) بأن موظفي متجر في نيويورك يرتاده عملاء أثرياء يغلب عليهم نطق حرف "r" (ر) بتخفيفه مقارنة بالموظفين أنفسهم من ذوي الوضع الاجتماعي الأدنى. واليوم، يتزايد اتجاه علماء اللغويات الاجتماعية إلى توثيق ظاهرة جديدة تتمثل في فصل اللغة عن الزمان والمكان (كولينز وسليمبروك وباينهام، 2009). إن التدخلات التي نباشرها بشأن أفراد حسب استخدامهم اللغوي لم تعد تحمل القدر نفسه من اليقين الذي حازته يومًا؛ إذ لم يعد الاستخدام اللغوي محض نافذة كاشفة للطبقة الاجتماعية لأننا ندرك إدراكًا متزايدًا قدرةَ الأفراد على الأخذ بلغة مناسبة. ففي مراكز الاتصال بعموم آسيا نجد أن الموظفين يتعلمون الرد بأسلوبٍ يوحي بأنهم يتصلون من إيمز، أو أيوا أو ساوثهامبتن في إنجلترا؛ ولذا يُوظَفون ويُرقون حسب القدرة على الإيحاء للعملاء بأنهم من مكان آخر (انظر: هيلر، 2010 أ؛ رحمن 2009).

وفي ميدلاندز الجنوبية بإنجلترا، يصف عالم اللغويات الاجتماعية بين رامبتون مدى التنوع في الشباب الحضري من حيث العرقيات والعرض اللغوي المناسب لها، وإنشائهم أشكالًا أسلوبية من التواصل؛ ويخلص من ذلك إلى "استخدام الهجين اللغوي القائم على الإنجليزية فيما بين الصغار من ذوي الأصول الإنجليزية والآسيوية، واستخدام البنجابية فيما بين ذوي الأصول الإنجليزية والكاريبية، واستخدام أشكال أسلوبية للإنجليزية الآسيوية عند الفئات الثلاث" (2011، ص. 277).

وفي سنغافورة تُستخدم الإنجليزية باعتبارها لغةً أساسية في جميع المدارس، فيما تُدرَّس المالاوية والمندرين والتاميل باعتبارها لغاتٍ ثانية للأسر الماليزية والصينية والهندية، على الترتيب. ونظرًا للعدد الكبير من اللغات المعترف بها في الهند، فقد تلتمس الأسر الهندية أن يدرس أبناؤها الهندية أو البنجابية أو البنغالية أو غوجاراتية أو الأردية بدلًا من التاميل. غير أن ريتو جين وليونيل وي (2018) يفيدان بأن الكثير من الأسر البنغالية أو الغوجاراتية تطلب تعليم الهندية لأطفالها بدلًا من لغة الأسرة نظرًا لأنها ترى في الهندية نطاقًا أوسع للحركة الاجتماعية والفرص الاقتصادية.

وأخيرًا، تقدّر "منظمة العولمة والتوطين" أنه بحلول العام 2021 "ستبلغ قيمة السوق العالمية لتعهيد الخدمات اللغوية والتقنية" حوالي 56.18 مليار دولار (أمريكي) ("حقائق وبيانات صناعة الترجمة والتوطين"، غير مؤرخ). والخلاصة أن أنماط الاستخدام اللغوي تتجاوز اليوم مجرد الانعكاسات الخاصة بالهوية الموروثة أو المفروضة اجتماعيًا؛ إذ يأخذ الأفراد اليوم أخذًا متزايدًا بأشكال لغوية جديدة بوصفها أداة للترابط الاجتماعي والاغتنام الاقتصادي.

3.1.2 ما الاحتياجات الاجتماعية والفردية التي تلبيها التعددية اللغوية؟

ندرك مما سبق أن الدراسات اللغوية الاجتماعية المعنية باستخدام اللغات في المجتمع تطعن طعنًا مباشرًا في فكرة وجود أية سياقات جغرافية قاصرة على لغة واحدة. ومن ثمّ، يعدّ الجدول رقم 1 إطار عمل لفهم العوامل الاجتماعية المساهمة في المجتمعات ذات التعددية اللغوية، وكذلك دواعي اهتمام المجتمعات باللغات التي تنشرها المدارس. هذا الإطار مشروح بأمثلة من دول هي: فيتنام وإسبانيا والولايات المتحدة الأمريكية وقطر.

الوظيفة	فيتنام	إسبانيا	الولايات المتحدة	قطر
الهوية والتراث	الفيتنامية	الإسبانية القشتالية	الإنجليزية	الهندية
	~ 100 لغة عرقية	الباسكية الكتالانية الجاليكية لغات المهاجرين	اللغات الأمريكية الأصلية الإسبانية لغات المهاجرين	المالايالام الأردية الخليجية المصرية الإنجليزية . . .
التناغم الوطني	الفيتنامية	الإسبانية القشتالية	الإنجليزية	العربية
التواصل والفرص الأوسع نطاقًا	الإنجليزية الروسية والصينية والفرنسية	الإنجليزية الفرنسية	الإسبانية الفرنسية والألمانية والعربية والمندرين	الإنجليزية الفرنسية واليابانية والكورية

الجدول رقم 1: المحركات الاجتماعية للتعددية اللغوية

الوظيفة الاجتماعية الأولى للغة هي خلق رابط بالهوية والتراث، وسواء أكان الطالب من أقلية أصلية في فيتنام أم مهاجرًا أفريقيًا إلى إسبانيا، فإن اللغة المستخدمة في غرفة الدراسة قد تعزّز – أو تثبّط – علاقة الطالب بمجتمعه وتاريخه الشخصي وهويته المرغوبة. والتنوع المتزايد في مجتمعات اليوم يجعل هذا الارتباط من أعسر المهام المنوطة بالمدارس.

أما الوظيفة الثانية فهي إحداث اللُحمة الوطنية، لذا نجد أن أسطورة السياقات أحادية اللغة مستند إلى فرضية مفادها أن اللغة الوحيدة هي عينها لغة الهوية والتراث لأغلب السكان، لكن هذا الطرح لا يُصدق على الدوام. ففي قطر مثلًا، يقدّر سونج (2017) أن القطريين لا يشكلون أكثر من 12.1% من السكان في 2016، فيما يشكل الهنود 25% من السكان. علاوة على ذلك، تختلف العربية الخليجية التي تنطق بها الأسر القطرية في المنازل – على غرار كل أشكال العربية العامّية – عن العربية الفصحى المدرّسة في المدارس والمستخدمة في الوظائف الحكومية.

وأخيرًا، يفتح اكتساب اللغات فرصًا للتواصل على نطاق أوسع؛ فالعولمة تضفي أهمية متزايدة على ذلك الاكتساب بفعل السهولة المتزايدة في الحركة وفي الربط التقني، كما تجعله أولوية لدى الكثير من النظم المدرسية. وكما سلف بيانه في الجدول، فإن لغة التواصل الأوسع نطاقًا هي الإنجليزية في السياقات التي لا تكون فيها الإنجليزية اللغة الموحِدة لأبناء الدولة. واستنادًا إلى هيئة الإحصاء الأوروبية ("يوروستات") التابعة للاتحاد الأوروبي، فإن 94% من طلاب المرحلة الثانوية العليا في أوروبا يدرسون الإنجليزية حاليًا ("إحصاءات تعلم اللغات الأجنبية"، 2018). أما في الولايات المتحدة الأمريكية فإن الإسبانية هي أشيع اللغات اكتسابًا (المجالس الأمريكية للتعليم الدولي، 2017)؛ وهي لغة التراث لدى كثيرين من المقيمين بالولايات المتحدة، فضلًا عن كونها من اللغات الموصلة للفرص.

يحدث الكثير من المشكلات المرتبطة باللغات في التعليم عندما تتنافس تلك الوظائف الاجتماعية على حصة من المناهج الدراسية بالمدارس. كما أن إشارة "إعلان إنشيون" إلى لغات المنازل هي إشارة لازمة لأن نظمًا كثيرة بأنحاء العالم تولي جلّ أوليتها للُحمة الوطنية والتواصل الأوسع نطاقًا على الارتباط بالتراث. ومع ذلك، هناك أيضًا أمثلة على حكومات إقليمية – مثل حكومة كتالونيا الإسبانية – شرّعت في استخدام لغة التراث بمنطقة حكمها لتكون اللغة الأساسية في المدارس، وهو ما قد يحرم الوافدين من مناطق ودول أخرى من مميزات تعليمية (رايس وكاراسكو، 2018). ويفيد واقع السياقات العامر بالتنوع بأنحاء العالم بضرورة الابتعاد عن التساؤل في السياسة التعليمية عن الوظيفة الأوْلى بالتقديم، فالأصوب هو التساؤل عن كيفية تعزيز أداء المجتمعات وفق مبادئ التعاون لتكون سياقات تتيح تمكين منسوبيها بالنهل من التراث والتواصل مع المواطنين الآخرين والتمكن من اغتنام التقنيات والفرص العالمية.

2.2 تعاريف الكفاءة اللغوية الفردية

1.2.2 مفاهيم عامّة

غرد بابلو كاسادو بلانكو، زعيم الحزب السياسي للمعارضة الإسبانية، في سبتمبر 2018 قائلًا:

"Queremos un sistema público educativo bilingüe, con los mejores profesores nativos, para alcanzar el mejor nivel de competitividad de nuestros alumnos."

[ترجمة المؤلف: نريد نظامًا تعليميًا عامًا ثنائي اللغة، يقوم عليه أفضل المعلمين من أبناء الوطن لتحقيق أفضل مستوى من التنافسية عند طلابنا.]

(pablocasado [بابلو كاسادو بلانكو]، 2018).

حظيت التغريدة بردود ناقدة على شاكلة الخطاب السياسي؛ وكان رد أحد أساتذة الإنجليزية من أكثر الردود حيازة للإعجاب:

"Como profesora de inglés me ofende ver mi trabajo continuamente cuestionado porque mi pasaporte ponga España en vez de UK. Hay muchos profesionales en la enseñanza con nivel C2 que son perfectamente válidos para el bilingüismo que son españoles."

[ترجمة المؤلف: بصفتي أستاذًا للإنجليزية، فإنني أستشعر إهانة في أن أجد عملي محل شك دائم لأن جواز سفري يظهر فيه إسبانيا بدلًا من المملكة المتحدة. هناك متخصصون كثيرون في التدريس من المستوى C2 ممن تأهلوا بجدارة للتدريس ثنائي اللغة، وهم إسبان.]

(Alba_McDonald [ألبا ماكدونالد]، 2018).

قدّم معلم للغة الألمانية إسباني الجنسية دفاعًا مماثلًا عن المعرفة المهنية بوصفها مغايرة للمعرفة اللغوية، فكتب يقول:

Soy profe de alemán, me han propuesto dar clade [sic] de español y he dicho que no. Sé dar clase de alemán, no de español por mucho que sea nativa. Esto a la gente le cuesta entenderlo, al parecer.

[ترجمة المؤلف: أنا معلم ألمانية، وقد اقترحوا إسناد مادة الإسبانية لي، فرفضت. أعلم كيفية تدريس الألمانية، لا الإسبانية وحتى وإن كانت لغتي الأم. من الصعب على الناس فهم ذلك على ما يبدو.]

(len_Marina [لينا مارينا]، 2018)

ركّز مترجم أدبي على "صوابية" الدراية بلغات مختلفة، فغرد مبينًا:

He tenido profesores y compañeros que hablan un inglés más correcto que cualquier persona con una formación media-avanzada del Reino Unido. También conozco extranjeros que hablan español mejor que todos los miembros de su partido juntos. Ser nativo no es una garantía profesional.

[ترجمة المؤلف: كان لي معلمون وزملاء يتحدثون الإنجليزية بكفاءة تفوق من بلغ متوسط مستوى التعليم المتقدم في المملكة المتحدة. كما أعرف أجانب يتحدثون الإسبانية أفضل من كل أعضاء حزبك مجتمعين. الانتماء الأصيل للسان ما ليس بضمانة مهنية لإتقانه.]

(VctrAnma [فيكتور أنغويتا]، 2018)

كما وردت ردود ركزت على مقترح التعليم ثنائي اللغة في تغريدة كاسادو، ومنها ما جاء من معلم إنجليزية كلغة ثانية (EFL)، وجاء فيه:

Si ya les cuesta trabajo entender nuevos conceptos, más trabajo les cuesta hacerlo en una lengua que no es la suya. Aprenden terminología específica en una lengua extranjera y no en la suya. Educación bilingüe es para zonas en las que la L2 también se habla fuera del colegio

[ترجمة المؤلف: إذا كان يصعب حقًا عليهم فهم مفاهيم جديدة، فسيكون من الأصعب عمل ذلك بلغة غير اللغة الأم. إنهم يتعلمون مصطلحات محددة بلغة أجنبية، لا بلغتهم. التعليم ثنائي اللغة مخصص لمجالات يُنطق فيها باللغة الثانية خارج المدرسة.]

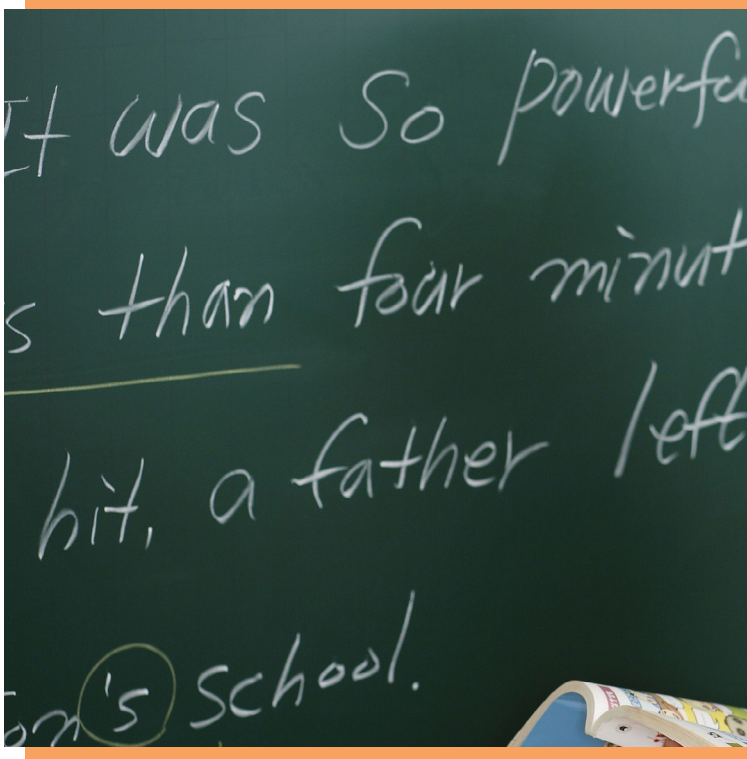
(migrod123 [ميغيل إيه رودريغيز]، 2018)

إن جُل الإشكال الجدلي الناجم عن التغريدة الأساسية متعلق بزعم كاسادو بأن "المعلمين أبناء الوطن" هم الأفضل. ردّ أستاذ الإنجليزية ماكدونالد بوجود إسبان يجيدون الإنجليزية بما يؤهلهم لتدريسها ضمن برنامج ثنائي اللغة. أما أستاذ الألمانية فطعن في زعم كاسادو بالتمييز بين القدرة على التحدث بلغة ومعرفة كيفية تدريسها. وأخيرًا، يرى المترجم الأدبي أن الأجانب قادرون على التحدث بلغة تحدثًا "أصح" من ابن اللغة نفسها. وتستبطن كل تلك الآراء ما أشارت إليه عالمة اللغويات التطبيقية، فيفيان كوك، بتسميته "المنظور أحادي اللغة"، وهو منظور

يرى مستخدمي اللغة الثانية (L2) من وجهة نظر مستخدم اللغة الأولى (L1) وفق نظرته أحادية اللغة. وفي هذه الحالة، تضاف اللغة الثانية إلى لغة المتحدث الأولى، فتضيف شيئًا؛ وتقاس كفاءة مستخدم اللغة الثانية في استخدامها على اللغة الوحيدة للمستخدم أحادي اللغة؛ والوضع الأمثل ينطوي على تحدث مستخدم اللغة الثانية باللغة الثانية بكفاءة ابن اللغة. (2016، ص. 1)

يرى منتقدو كاسادو أن الدراية بالتدريس يبلغ من الأهمية مبلغ الدراية باللغة، وأنه من الممكن للمتحدثين بالإسبانية التحدث بكفاءة تضاهي أو تفوق الناطقين بالإنجليزية من الإنجليز؛ ومع ذلك يبدو أنهم جميعًا يسلّمون بفرضية مفادها أن متحدث الإنجليزية الإسباني جدير بالمقارنة بأبناء الإنجليزية الأُصلاء بغية إثبات كفاءته كمعلم. وبالتسليم بهذه الفرضية يقدمون مثالًا آخر على مذهب فكري يفرض حدودًا مكانية على اللغات – غير أن المكان هاهنا هو العقل.

إن النظرة إلى اللغة الثانية بوصفها قابلة "للإضافة" إلى اللغة الأولى تجعل من اللغة الثانية منافسًا للفضاء الإدراكي والعبء العقلي. ومن ثمّ، فعندما ينطق متحدث بلغة ثانية عبارة تختلف عن نطق أحادي اللغة من حيث كيفية التعبير عن المعنى، فإن "الخطأ" غالبًا ما يُفسَر على أنه شاهد على "التداخل" أو "انعدام الدراية". وعلى أية حال، فإن ملابسة ذلك تقضي بوجود مساحة ما يزال أمام اللغة الثانية وقت لشغلها. وعطفًا على تغريدة معلم الإنجليزية رودريغيز، فإن اكتساب مفاهيم بلغة "أجنبية" "يكلّف المكتسب أكثر"، مع عزو ذلك إلى ضرورة اكتساب طبقات إضافية من المعرفة. هذه النظرة المحدودة تتلاقى مع فهم اللغة بوصفها مجموعة متراصة من القواعد، وهي قواعد تنقسم بين قواعد مفترض اكتمالها وتخمّ اللغة الأولى، وأخرى مفترض نقصانها وتخمّ اللغة الثانية. يضاف لما سلف أنه ولما كانت النظرة إلى اللغة تختزلها في مجموعة قواعد، فيمكننا إصدار أحكام صارمة على "صحتها".



2.2.2 المناظير البحثية بشأن الكفاءة اللغوية

يفيد المبدأ التعاوني الثاني حسب معطيات الشكل رقم 1 بضرورة تعريف التعددية اللغوية بوصفها ظاهرة شاملة، غير أن متخصصي التطور اللغوي يشككون في النظرة المُجزأة للكفاءة وتأصيل اللغة على هيئة مجموعة من القواعد الإدراكية. وتقترح فيفيان كوك أن نستعيض عن "المنظور أحادي اللغة" بآخر يسمى "المنظور متعدد الكفاءات" الذي يركّز على "النظام الشامل للعقل أو المجتمع الذي يستخدم أكثر من لغة" (2016، ص. 3)؛ علمًا بأن منظور الكفاءة أحادي النظام يتيح مكونات لغوية مستقلة – مثل: استراتيجيات أو طرق الاستدلال لتقسيم الكلمات إلى مقاطع، بالإضافة إلى مكونات مخصوصة باللغة نفسها، مثل الألفاظ.

كذلك يتيسر فهم دواعي إقدام علماء اللغويات النفسية إقدامًا متزايدًا على رصد المزايا الإدراكية للتعددية اللغوية وتجاوُزها مجرد القدرة على الاتصال. وفي تحليل شامل لنحو 63 دراسة معنية برصد أوجه الترابط بين التعددية اللغوية والإدراك (ومنها مثلا دراسة أولوسولا أديسوب وآخرين)، تبيّن وجود أوجه ترابط إيجابية ذات "قدر متزايد من التحكم النابه المصاحب للذاكرة النشيطة والوعي فوق اللغوي والاستحضار المجرّد والرمزي" (أديسوب ولافين وتومسون وأوغرليدر، 2010، ص. 207). ومن ثمّ، فللعقول متعددة اللغات نطاق أكبر من الموارد لترتيبها والاختيار من بينها، كما تمتاز ببيانات مقارنة وافرة تدفعها إلى فهم اللغات بوصفها نظامًا رمزيًا.

يربط كوك بين كفاءة الفرد وأنماط الاستخدام داخل المجتمع، وبذلك يصف تعريفه "الكفاءة" باعتبارها شيئًا ينبعث من التفاعل والتغييرات المتصلة بالتغييرات في المجتمع. وليست اللغات بالشيء الجامد، بل هي كوكبة سائلة دائمة التغير؛ فما يعرفه الشخص سيختلف بمرور الوقت وفي أيّ وقت تشوبه دواعي التغيير. ولذا، يرى كثير من علماء اللغويات أن هذه نظرة جديدة للغات. أما عالم اللغويات الاجتماعية توماس ريسنتو فيقرر أن النظريات اللغوية التي جاد بها نعوم تشومسكي مثلًا كانت محض محاولات لعرض القواعد التي تتيح لـ "متحدث أصلي مثالي" إصدار منطوقات بلغته، ويمكن رفض القواعد إذا اعتبر ابن اللغة المنطوق "خطأ نحويًا". قد تكون فكرة التراكيب الثابتة فكرةً محببة لكل من يكتب منهجًا دراسيًا، لكن ريسنتو يوضح أنها مخالفة للواقع مستدلًا على ذلك بعالم اللغويات بول هوبر الذي قال:

لا يوجد تركيب ثابت طبيعي، بل يجتهد المتحدثون في الاستعارة من تجاربهم التواصلية السابقة في ظروف مماثلة وفي موضوعات مماثلة ومع متلقين مماثلين. ووفقًا لهذه النظرة، فإن "الاضطرادية" محض وهم ناجم عن الاستقرار الجزئي أو الترسب لصيغ شاع استخدامها حتى صارت نظمًا فرعية مؤقتة (1998، ص. 157 – 158؛ مقتبس من ريسنتو، 2017، ص. 16)

لو أن اللغة التي نعرفها تولد من تجارب باستخدام اللغة فلا بد لنا من التسليم بأن الكثير من التجارب ليست أحادية اللغة؛ فالكثير من الأطفال يتعلمون لغاتهم في منازل يتحدث فيها الآباء أكثر من لغة، فيتعلمون بذلك ربط عناصر المحادثة المختلفة بمجموعات مختلفة من الموارد والتجاوب معها تجاوبًا مناسبًا. لكن المحادثة لا تقتصر على الإسهام في ما يعرفون عن مجموعتين منفصلتين من الموارد، بل تعلمهم الدخول في محادثات عديدة اللغات. وقد شهد العام 2016 نشر مجموعة من 15 عالم لغويات تطبيقية تطلق على نفسها اسم "مجموعة دوغلاس فير" ما أسمته "إطار العمل العابر للتخصصات لاكتساب اللغة الثانية (SLA) في عالم متعدد اللغات"؛ وفيه وصفت المجموعة الأشكال المختلفة للتواصل متعدد اللغات الواجب مراعاته في أي فهم لمعنى الكفاءة، قائلة:

يستعين الناطقون بلغات عديدة بمواردهم السيميائية من خلال التخير من ألسنهم و/أو لهجاتهم وأساليبهم للتجاوب مع مطالبات محلية بشأن حركة اجتماعية. وأصحاب التعدد اللغوي معروفون بالتعامل المرن مع هذا المخزون السيميائي، حتى إنهم ليحافظون على الفصل بين اللغات أحيانًا، فيما يتنقلون بينها ويمزجونها أو يُداخلونها أحيانًا أخرى. إن كفاءة المتحدثين بلغات عديدة هي عبارة عن الجمع الشامل لقدراتهم متعددة اللغات. (2016، ص. 26)

يجد هذا الفهم الجديد للكفاءة اللغوية اختلافًا بسيطًا بين المتحدثين بالإنجليزية السوقية مع الأصدقاء، وأنماط النطق في الولايات الجنوبية بالولايات المتحدة مع الأسرة، والإنجليزية الدراسية المعيارية في العمل؛ والفرد الذي يتحدث الأردية مع الأصدقاء والبنجابية مع الأسرة والإنجليزية في المدرسة؛ علمًا بأن الأسماء المخصصة لمستويات اللغة الواحدة وأسماء اللغات لا تتلاقى مع كفاءات منفصلة، بل هي تمثّل مجموعة من الموارد المتعايشة في مخزون الفرد المعني بالتعبير عن المعاني.

3.2.2 ملابسات الكفاءة أحادية النظام في تعليم اللغات

إدراك التغير في المعرفة عديدة اللغات وفي استخدامها ينطوي على ملابسات مهمة في تعليم اللغات؛ فأولًا: ظلت اللغات منعزلة تاريخيًا داخل مناهج دراسية مستقاة من لغات أخرى، بل وغالبًا من مجالات أخرى للمحتوى. ولا يمكن شرح هذا المبدأ التصميمي بوصفه محاولة لتقليل التنافس ولمحاكاة ظروف تطور اللغات أحادية اللغة؛ ذلك بأن الإنتاج أحادي اللغة ليس الشكل الوحيد للاتصال الذي يحتاجه متعددو اللغات، وهو ما أكدته مجموعة دوغلاس فير. لذلك، يجب علينا زيادة التفكير بعمق في كيفية مناهضة الجهود التقسيمية الحالية في المناهج الدراسية لاستيعاب مهام عديدة اللغات. كما يجب علينا الاهتمام بالمزايا الإدراكية الأوسع نطاقًا للعمل المتزامن بموارد مأخوذة من لغات عديدة، وكيفية دمج ذلك في المهام المرتبطة بمجالات المحتوى (انظر: كاناغراجاه، 2013؛ كونته ومائير، 2014؛ جاسبرز، 2015؛ لورينتي، 2017؛ بيلر وتاكاهاشي، 2011).

وثانيًا: وكما كشفت عنه تغريدة كاسادو، يعتقد كثيرون أن الناطقين باللغة من أهلها هم أفضل معلمي اللغات، في حين نادى كثير من المعلّقين بإيلاء أهمية أكبر للقدرات التربوية. ومن الواضح أنه يجب على معلمي اللغات نمذجة الاستخدامات اللغوية متعددة اللغات وتوضيحها وتشجيعها (انظر: منظمة "تيسول" [تعليم الإنجليزية لغير الناطقين بها] الدولية، 2018). ورغم ذلك، لا يعني هذا ضرورة التناغم في الموارد اللغوية التي يجلبها المعلمون مع الموارد التي يكتسبها طلابهم؛ ذلك بأن التنوع الفائق في عصرنا يُصعِّب من احتمالات دراية معلم واحد بكل اللغات المنطوق بها في منازل طلابه. ومع ذلك، ينبغي أن يتمكن معلمو اللغات الأكفاء من نمذجة أكثر من لغة والتحدث بها لإنجاز أية مهمة، إذ ينبغي أن يحوزوا القدرة على إبداء التعاطف مع طلابهم، وتوضيح استراتيجيات الدراسة، وتبيان سبل التقويم الذاتي للنجاح.

3.2 "قيمة" المعرفة اللغوية؟

1.3.2 نتعلم أم لا؟

المبدأ التعاوني الثالث المبيّن في الشكل رقم 1 يتحول عن مفاهيم المجتمع واللغة إلى القيم؛ فما تحترمه المجتمعات هو ما يحدد في النهاية اللغات المقرر تدريسها وطلابها، كما يؤثر حتمًا في اللغات التي يودّ الأفراد تعلمها. غير أن النظرة الأولى تفيد بظاهر التعارض في القيم التي تأخذ بها المجتمعات.

أسطورة وجود أماكن أحادية اللغة يعني أن الوافدين إليها يتلقون مرارًا رسالةً مفادها أن لغة بلدهم الجديد أعلى شأنًا من اللغات التي نطقوا بها قبل ذلك. لذا، يذكر الصحافي أوستن ديفيز أن الطلاب الوافدين واللاجئين الذين تزيد أعمارهم عن سبع سنوات في ألمانيا يقضون سنة أو اثنتين في دراسة اللغة الألمانية والثقافة الألمانية فقط ضمن "صفوف الترحيب" قبل الانتظام في دراسة مناهجية منتظمة؛ إذ يقول:

حقق الطلاب الوافدون في ألمانيا أداءً أدنى بخمسين في المائة من نظرائهم الألمان في مواد مثل الرياضيات والعلوم، حتى بعد مراعاة أحوالهم الاجتماعية الاقتصادية؛ وذلك وفق دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية 2015.

ويُعزى ذلك دومًا إلى صعوبة إتقان الألمانية في ظل هذا التفاوت الأدائي، فيما يرى بعض الحقوقيين أن الدعم المقدّم لفلسفة "صفوف الترحيب" للطلاب اللاجئين في ألمانيا لمدة عام إنما يكون على حساب مواد أخرى. (2017)

ربما يتعلم بعض المهاجرين حساب التفاضل والتكامل والكيمياء والجغرافيا بلغة المنزل، لكن المحصلة ضئيلة القيمة حاليًا نظرًا لعجزهم عن عرضها بالألمانية. وإجبار الطلاب على تأجيل دراسة التخصصات الأخرى لحين إتقان الألمانية إنما يبعث برسالة واضحة، ألا وهي: إن الألمانية عالية القيمة، ولا قيمة للغات الأخرى. وقد نشرت المنظمة الدولية لاتحادات المعلمين تقريرًا عن تعليم اللاجئين في أوروبا انتقد فيه عالم الاجتماع نهاد بونار إيلاء الأولوية في ألمانيا ودول أخرى للغات الوطنية على مجالات المحتوى الأخرى، إذ يقول:

يبدو أن ألوان الخطاب التربوي الداخلي قد اختُزلت بالكلية تقريبًا في سؤال عن كيفية التحقق من اكتساب الطلاب الوافدين حديثًا التراكيب اللغوية الألمانية والإيطالية والإسبانية والكتالونية والسويدية باقتدار في أسرع وقت، ولعل هذا ناجم من ردة فعل بداهية حيال تحيّر المعلمين عندما تواجههم مهمة ظاهرها الاستعصاء: ألا وهي كيفية تعليم الطفل بدون إتقانه اللغة؟ وهذه مقدمة مشوبة بالخطأ لأن كل الأطفال الوافدين حديثًا يتقنون بطبيعة الحال لغة أو أكثر. وللسبب ذاته فإن اللغة – أو اللغات – التي وفد به هؤلاء الأطفال لا تجد اعترافًا ولا قيمة. (2018، ص. 9)

هذا التقليل العام من شأن للتعددية اللغوية يتناقض تناقضًا صارخًا مع فكرة أخرى شهيرة، مفادها أن: التعددية اللغوية تخلق فرصًا اقتصادية. لذلك، تستهل صوفي هارداخ مدونة فبراير 2018 للمنتدى الاقتصادي العالمي بما يلي:

التعددية اللغوية مفيدة للاقتصاد كما وجد الباحثون، والدول التي ترعى لغات مختلفة تحصد عوائد متنوعة، بدءًا من الصادرات الأقوى نجاحًا إلى قوة العمل الأكثر ابتكارًا. (2018)

يتجلى شيوع هذه الفكرة في خبر إنساني الطابع أذيع في مايو 2017 عن باكستانيين يتعلمون الصينية ضمن مبادرة مدعومة من الحكومة الصينية وظهرت على مواقع إخبارية في دول كثيرة. وقد صرّح معلم بجامعة باكستان الوطنية للغات الحديثة في إحدى نسخ الخبر على موقع DAWN باكستان، قائلًا: "يتزايد عدد الطلاب بمرور الوقت بسبب فرص الوظائف الصينية... كان هناك قسمان للتوثيق [في الماضي]، واليوم يوجد 10 أقسام" (باتشا، 2017). وثمّة خبر على الإذاعة الوطنية العامة بالولايات المتحدة يعزو الزيادة عزوًا مباشرًا إلى تنامي العلاقات الاقتصادية بين الصين وباكستان، جاء فيه:

مزيج العلاقات الذي يضم الاستثمار والقروض والخبرات الصينية يُحدِث تحولًا في باكستان عبر طرق وخدمات مترو وميناء ومحطات طاقة جديدة، وقد جاء عشرات الآلاف من الصينين للعمل في تلك المشاريع. ويقول المسؤولون إنه يوجد طلب على المترجمين والمحامين والمشرفين؛ على أن يجيدوا لغة المندرين. (حديد، 2018)

ترى عالمة الأنثروبولوجيا، مونيكا هيلر، أن النظام العالمي الحالي بصبغته الليبرالية الجديدة أضفى قيمة اقتصادية متزايدة على امتلاك القدرة لاستغلال اللغات بطرق محددة، إذ تقول: "كيفية القراءة والكتابة عند المرء هي أحد أسس رفض فكرة أن يكون شخصًا مفكّرًا أو موظفًا أو شريكًا محتملًا في الزواج" (2010 ب، ص. 102). أسمت هيلر هذه الحال "جعل اللغة سلعة" وعزتها إلى أربع خصائص للرأسمالية المتأخرة، هي: (1) الاحتياج لإدارة الاتصال بين الكيانات التجارية والتنظيمية التي تستخدم لغات مختلفة؛ و(2) مهارات اللغة والقراءة والكتابة الجديدة التي تطلبها أماكن العمل المحوْسبة؛ و(3) الاحتياج لمهارات لغوية ضمن قطاع الخدمات المتوسع؛ و(4) ظهور أسواق مرتبطة بالسياحة وبضائع خاصة وتمثّل اللغات فيها قيمة اقتصادية مضافة (2010 ب، ص. 104).

من العجيب أن الحجج المسوقة في السياسات التعليمية التي تخدم المهاجرين أحاديي اللغة والسكان الأصليين متعددي اللغات تستند إلى مفاهيم تتعلق بالتنافسية الاقتصادية بغرض تبرير وجودها. ومن المهاجرين من يتعلم الألمانية ليتيسّر عليه التعلم كمًا وكيفًا مقارنة بنظرائه المهاجرين من غير مكتسبيها. أما السكان الأصليون الذين يتعلمون لغة إضافية فيتمكنون من إيجاد العمل بيسر يفوق نظراءهم غير المتمكنين من لغة أخرى. غير أن تلك الحجج تسكت حيال شيء ألا وهو التصدي للتقسيم الحالي للمجتمع إلى سكان أصليين يحوزون القوة، وإلى مهاجرين يعدمونها.

2.3.2 مناظير ناقدة بشأن القيمة الاقتصادية للتعددية اللغوية

اتبع الاقتصاديان باري تشيزويك وبول ميلر نهجًا عمليًا حيال تلك السرديات المتعارضة، فبحثا ما إذا كان الذكور ثنائيو اللغة المولودون في الولايات المتحدة يحوزون مزية كسب تفوق نظراءهم الإنجليز أحاديي اللغة. وعن ذلك يقرران أن تعلم لغات والنطق بها بخلاف الإنجليزية قد "يوسّع فرص العمل" في جانبه الإيجابي، أو قد "يضيق جهودهم في إتقان الإنجليزية" في جانبه السلبي، فيكون ذلك التعلم "أساسًا للتمييز السلبي" حال ارتباطه بلهجة أو بدلالات عرقية أخرى، فضلًا عن تلاقيه مع العيش في موقع جغرافي منعزل عن المسار الاقتصادي الأساسي (2018، ص. 566). وقد وجد الباحثان أن الناطقين بلغات بعينها من غرب أوروبا وشرق آسيا وكذلك العبرية بالإضافة إلى الإنجليزية يحوزون مزية تفوق بكثير نظراءهم الإنجليز أحاديي اللغة، وهو ما يطابق الاعتقاد العام بأن التعددية اللغوية تجلب معها فائدة اقتصادية. أما الناطقون بالإسبانية والأمريكية الأصلية فيقل كسْبهم عن أحاديي اللغة حتى مع خضوع مستويات التعليم لظروف منضبطة.

تعزّز نتائج تشيزويك وميلر الاستنتاج التالي: من المفيد للباكستانيين تعلم الصينية، لكنه من الضار بالمهاجرين إلى ألمانيا تعلم أيّ شيء بخلاف الألمانية. غير أن القيمة الإيجابية للغات – بوصفها سلعة – ليست مطلقة أو شاملة في عالم محكوم بمذهب فكري يجعل من اللغات كيانات متنافسة؛ فالقيمة مرتهنة باللغات التي يعرفها الفرد هديًا بالسياق الاجتماعي الذي يكتنفه. ومن ثمّ، تدعو المبادئ التعاونية الواردة في الشكل رقم 1 إلى بناء فهم أشدّ إيجابية لكل اللغات باعتبارها مجالب للموارد.

أفضى التركيز على القيمة الاقتصادية بوصفها الدليل الهادي إلى السياسة التعليمية بكثير من الدول إلى التركيز في تعليم اللغات على التواصل والفرص الأوسع نطاقًا من دوائرها الجغرافية، وهو ما سبقت الإشارة إليه في الشكل رقم 1. ترى عالمة اللغويات الاجتماعية، بياتريز لورينتي، أن الإنجليزية أصبحت في الكثير من الأماكن "مهارة أساسية"، وهو ما يعني "أنه لو وُجد نظام تعليمي ثنائي اللغة أو يدرّس لغة أجنبية في الدول فإن الفرص المترتبة على ذلك هي أن تكون اللغة الثانية أو اللغة الأجنبية الأولى هي الإنجليزية" (2017، ص. 493). ويلي ذلك – على الأرجح - في ترتيب الأهمية بالمخزون اللغوي المتعدد لغات يسميها ستيفن وولتر وكارول بينسن "اللغات الدولية"، أي "التي تمتاز بـ (أ) تاريخها الطويل من الاستخدام في الكتابة، و(ب) حالتها بوصفها لغة وطنية أو رسمية في دول عديدة؛ و(ج) استخدامها كأدوات دولية للعمل والتعليم والدراسة والدبلوماسية". ويسوق المذكوران أمثلة على ذلك بالعربية الفصحى المعاصرة وبالفرنسية والإسبانية والألمانية والبرتغالية (2012، ص. 280). أما اللغات صاحبة أدنى درجات الرجحان من حيث التدريس أو الدعم الرسمي فهي اللغات التي يجلبها المهاجرون إلى المجتمع، واللغات المرتبطة بالهوية والتراث كما

ورد في الجدول رقم 1. ونشير هنا إلى رأي إكسترا بأن لغات المهاجرين في أوروبا "لا تحظى إلا باليسير من الدعم في برامج تدريس اللغات في الاتحاد الأوروبي، ولذلك – وحتى الآن – فهي لا اعتبار لها في الأساس إلا في سياق مخصصات تعلم اللغات القومية في دول إقامة المهاجرين" (2017، ص. 2).

ينظر عالم اللغويات التطبيقية، نيلسن فلورز، بعين ناقدة لهذا الوضع، محذّرًا من مناصرة التعددية اللغوية لأنها:

قد تعتبر معزّزة للسطوة اللغوية للإنجليزية (بافتراض وجود الإنجليزية ضمن المخزون اللغوي في المنهج الدراسي متعدد اللغات) مع تقليص الكفاءات متعددة اللغات لدى المستفيدين من الشركات العابرة للحدود (من خلال جعل اللغات سلعة والذي يتجاهل علاقات القوة المنبثقة عن الليبرالية الجديدة). (2013، ص. 515)

يجد هذا النقد صدى موافقًا عند قارئ رد على مقالة DAWN آنفة الذكر عن الباكستانيين الذين يتعلمون الصينية:

الأفراد يتجاوبون مع الأوقات والفرص فحسب؛ فالدراية بالصينية تجلب لهم وظائف أفضل. ومع اتساع الحضور الصيني في باكستان فلا بدّ لهم من إيجاد باكستانيين لتنفيذ الأعمال. قامت الحال نفسها مع البريطانيين؛ والهنود والباكستانيين في حال واحدة، ونحن شغوفون بالتضحية بلغتنا وثقافتنا لاكتساب لغة الحاكم الأجنبي وثقافته من أجل الوظيفة. ستكون الصينية لغة رسمية في باكستان خلال 10 سنوات. NJINDIAN (باتشا، 2017)

يُنظر في غالبية الأحيان إلى الموارد اللغوية المتعددة المنسوبة للمهاجرين وللأقليات العرقية الأصلية باعتبارها تهديدًا للُحمة الاجتماعية (إكسترا، 2017)، أو ذات قيمة محدودة إن تحسّنت النظرة (كوبوتا، 2016؛ ريسينتو، 2017). يُستعان بإتقان اللغة الوطنية بوصفها جسرًا للارتباط الوطني، ويُسر التوظيف، والإنجاز الأكاديمي (كينغ آند بيجلو، 2018؛ ماي، 2017؛ ريسنتو، 2014). ولو كانت الموارد اللغوية سلعة فمن المحتوم أن تضفي أسواق العمل قيمًا مختلفة على موارد مختلفة. ولذلك فإن التحدي الماثل أمام صناع سياسات التعليم يكمن في مراعاة "التكاليف" الخفية المرتبطة بالإفراط في تقييم موارد مثل الإنجليزية باعتبارها لغة تواصل مشتركة، مع إفراط معاكس إزاء موارد المهاجرين والأقليات العرقية.

2.3 أهداف السياسة التعليمية.

يعود الشكل رقم 2 إلى مبادئ التعاون بوصفها أساسًا لبناء الأهداف والنظر في كيفية تعزيز المدارس لفهوم جديدة وأدوار مستحدثة للتعددية اللغوية في السياقات المعولمة. وقد بدأ هذا الفصل بفرضية مفادها أن المدارس دأبت – بإفراط – على إذكاء أسطورة الأماكن والدول أحادية اللغة؛ فعندما تضاف لغات أخرى إلى المناهج الدراسية فإنها تُقابَل بنظرة مفادها أنها لغات "أجنبية" تنتمي لأماكن "أخرى"؛ فيترتب على ذلك خفض القيمة المعطاة للموارد اللغوية المتنوعة التي يجلبها الطلاب من بيوتهم ويواجهونها في مجتمعاتهم. ويتجلى هذا التجزيء المحدد للغات في المجتمع في عزل اللغات داخل المناهج الدراسية وغرف الدراسة، وفي فرضية اعتبار أهل اللغة أفضلَ المعلمين، وفي اشتراط حيازة الطلاب الكفاءة في لغة المدرسة الوحيدة قبل أن يتمكنوا من تعلم محتوى في مجالات أخرى. أما مبادئ التعاون فهي تدع إلى استيعاب حيوية الاستخدام اللغوي الفعلي في المجتمعات بشتى السياقات المعولمة المعاصرة، مع قبول الطبيعة الحيوية المتغيرة واستيعاب كامل احتياجات الطلاب من الموارد اللغوية. وهو ما يفرض على المدارس المتطلبات الآتي ذكرها عندما تنظر في دورها ومسؤولياتها:

- معاملة الطلاب المتنوعين معاملةً قائمة على المساواة، وكذلك احتياجاتهم في مجالات الهوية الفردية، والتناغم الاجتماعي، والفرص الأوسع نطاقًا.

إن اكتساب كفاءة التعددية اللغوية، من منظور نفسي وبغض النظر عن مزيج اللغات نفسها، يتيح للفرد مزايا إدراكية تفوق الكفاءة أحادية اللغة. كما أن تعلم كيفية استقبال الاختلاف يعزّز كل شيء بدءًا من سرعة المعالجة الذهنية وصولًا إلى الإبداع. أما المنظور الاجتماعي فيفيد بأننا نرى التعرض لأنماط لغوية لتجمعات سكانية عديدة بوصفه جالبًا روابط فردية لتراث الأفراد ولاختيارات الهوية الجديدة عندهم؛ أي أن النظرة الشاملة للتعددية اللغوية تجعلها موردًا للوجود، وقد أخذ العالم منعطفًا "متعدد اللغات" لا ينبغي للتعليم أن يتبعه فحسب، بل وأن يدعمه أيضًا (كونته ومائير، 2014؛ ماي، 2014). وعلى ذلك، يجب علينا:

مبادئ التعاون		السياقات الاجتماعية المؤثرة
مراعاة الاحتياجات المتغيرة للأفراد والمجتمعات من حيث الموارد اللغوية	الواقع ←	المساواة في التعامل مع الطلاب ذوي الخلفيات المتنوعة ومع احتياجاتهم من حيث الهوية الفردية، والتناغم الاجتماعي، والفرصة الأوسع نطاقًا
نظرة شاملة للتعددية اللغوية	الوضوح ←	إكساب الأفراد والمجتمع كفاءات عديدة، بدلا من كفايات لغوية فردية
إذكاء الاحترام للاختلاف	الاحترام ←	الاطمئنان إلى إضافة حقيقية إلى الكفاءات والقدرات لدى الأفراد والمجتمعات من تعلم اللغات بالمدارس، دون الإفضاء أبدًا إلى فقدان لغوي

الشكل رقم 2: كيفية تأثير المدارس في السياقات الاجتماعية

- إكساب الأفراد والمجتمع كفاءة التعددية اللغوية، بدلًا من إجادة اللغة الواحدة.

وأخيرًا، وعند النظر في الاحتياج لسياسات جديدة ومنقّحة في تدريس اللغات، من المهم إدراك أن الاحتياج مدفوع لا بواجب التوسّع في إتاحة التعليم باللغات التي يجيدها الطلاب، بل وباحتمال مجابهة هؤلاء الطلاب اختلافًا لغويا بصفة يومية. لذا، يجب علينا إذكاء الاحترام لهذا الاختلاف لأننا نعيش في عالم يمكن فيه للمهارة اللغوية والمخزون اللغوي أن يحققان مزية اقتصادية – بل وأن يحرمان منها كذلك، فيجب علينا:

- التحقق من أن تعليم اللغات في المدارس يضيف إضافة حقيقية إلى الكفاءات والقدرات لدى الأفراد والمجتمعات، ولا يقتضي ضياع لغات أخرى.

يتناول الفصل التالي كيفية ترجمة تلك الأهداف الثلاثة إلى برامج من أجل نظم التعليم؛ ثم يستعرض الفصل الرابع كيفية تنفيذها في غرف الدراسة.

السياسة

الأهداف المبيّنة في الفصل الثاني تدفعنا إلى النظر في كيفية تصميم نظم تعليمية قادرة على (أ) مساعدة كل طالب على أن يربط بين الموارد اللغوية التي يستخدمها والموارد الجديدة ربطًا شاملًا؛ و(ب) اتباع أساليب لا تؤدي إلى ضياع المهارة اللغوية؛ و(ج) تعزيز الهوية الشخصية والتناغم الاجتماعي والفرص الأوسع نطاقًا. تُصمم النظم التعليمية عادةً وفق مبدأ يقضي بأن الطلاب في سن معينة يتماثلون في القدرات الإدراكية والدراية بالعالم. وعندما يتعلق الأمر بالموارد اللغوية، فإنه لا يمكننا افتراض أن الطلاب المتماثلين في العمر يتماثلون فيها، لا سيما في السياقات المعولمة المعاصرة.

دأبت النظم على تجاهل التنوع، فهي تعامل الطلاب جميعًا كما لو أنهم مشتركون في موارد المجموعة الاجتماعية المهيمنة، حتى وإن كانت تلك المجموعة تضم شريحة صغيرة من السكان أو تستقر في مناطق بعينها. ترتب على ذلك أن بدأ أطفال الأقليات – أو تحوّلوا سريعًا إلى – دراسة الرياضيات بلغة لم يسبق لهم استخدامها في الألعاب. كما يتأخر المهاجرون في دراسة الجغرافيا حتى يتسنى لهم التركيز حصرًا على لغة المدرسة الجديدة، لكنهم يخفقون بعد ذلك في إبداء ما يعرفون عن أماكن العالم لأنهم لم يكتسبوا اللغة اللازمة لاجتياز الاختبار. ويلي ذلك في الغالب عجز هؤلاء الطلاب – حال دراستهم لغة "ثانية" في المدرسة – عن استخدام تلك اللغة للتمازج كما يفعل الأجداد. ومن ثمّ، فإن القرارات المتعلقة باللغات المقرر تدريسها وأماكنها هي قرارات تقوى على صياغة مستقبل مجتمعات وأفراد.

يبحث هذا الفصل القرارات العملية التي يجب على النظم اتخاذها حيال الموارد المقرر تقديمها، وكذلك حيال المستفيدين منها وتوقيت الاستفادة وكيفيتها؛ ذلك بأن قرارات النظام التعليمي بشأن تعليم اللغات تشكّل لونًا من ألوان ما أسمته الدراسات الأكاديمية "برنامج التخطيط للغات وسياستها" (أو LPP / "البرنامج" اختصارًا)، إذ دأب ذلك البرنامج تاريخيًا على التركيز على أسئلة متعلقة ببناء الأمة وحقوق الأقليات وإحياء اللغة (ريسنتو وهورنبرغر، 1996)، وغالبًا ما كان ذلك في الدول التي صُنفت "دولًا متعددة اللغات" (هورنبرغر، 1994). وكما سلف بيانه في الفصل الأول، فإن أنماط الهجرة العالمية الحالية وارتفاع متوسط التنوع الفائق يجعل من كل دولة في الوجود الآن "دولة متعددة اللغات". وحيث إن التحدي التاريخي انطوى على محاولة تلبية احتياجات الأقليات الأصلية نسبةً إلى الأغلبية، فإن التحدي الماثل حاليًا قد اتسع ليشمل تجمعات سكانية مهاجرة وظهور هويات متشكلة محليًا وتستقي مواردها من مجموعات اجتماعية عديدة (ماي، 2017).

واجهت جنوب أفريقيا تساؤلات عن اللغات في أعقاب نظام الفصل العنصري (الأبارثايد)، وعلى شاكلتها واجهت نيوزيلندا تساؤلات عندما بدأت حقوق شعوب الماوري والباسيفيكا الأصلية تحظى بالاعتراف، وهي تساؤلات تواجهها اليوم مدن مثل أوتاوا التي أفاد 22% من المشمولين بالإحصاء السكاني الكندي لعام 2016 فيها بوجود لغة أخرى هي "اللغة الأم" بخلاف الإنجليزية والفرنسية (هيئة الإحصاء الكندية، 2017). غير أن المتغيرات فيما بين لغتي الأغلبية ولغات الشعوب الأصلية ولغات الأقليات المهاجرة تتباين بين السياقات المبحوثة؛ ولذا قد تكون النظم التعليمية موفّقة في سياق ما دون آخر. لذلك، فإن النهج المتبع في هذا الفصل معنيّ برصد التساؤلات التي ينبغي للنظم التعليمية طرحها ضمن إجراءات التخطيط لديها. ويستعرض الفصل أمثلة لكيفية التعامل مع تلك التساؤلات في نظم تعليمية بأنحاء العالم، لا باعتباره تعاملًا قابلًا للتعميم، بل على سبيل الاسترشاد.

1.3 الاهتداء بالاحتياج

1.1.3 التعامل مع التنوع

يحوز التنوع اللغوي مدى كبيرًا في معظم السياقات حاليًا، ما يجعل التساؤل الأول الواجب على النظم التعليمية التعامل معه هو: كيف ننظر إلى التنوع، وما الاحتياج القائم في المجتمع والذي يتعين على النظام السعي إلى تلبيته. أشار ريتشارد رويز (1984) في إطار عمل مبكر لبرنامج LPP إلى تقييم تاريخي بشأن "الاهتداء بالاحتياج" وفق ما تممه المخططون وصناع القرار، فقال إن تلك الأيام الماضية من العمل الميداني شهدت تركيز المخططين على الاختلافات اللغوية باعتبارها "مشكلة" يلزم تذليلها لتعزيز التماسك الوطني واللُحمة الاجتماعية، وغالبًا ما كان ذلك في السياقات اللاحقة على حقب استعمارية، وكذلك في إطار جهود دمج الأقليات المهمشة في المجتمع المحيط بها.

من الأمثلة المعروفة لهذا الاهتداء في النظم التعليمية هو المثال المعروف باسم "البرامج الانتقالية للثنائية اللغوية" (بيكر، 2017)؛ إذ وعت البرامج الانتقالية "مشكلات" مرتبطة بمحتوى التعلم – مثل العلوم أو التاريخ – بلغة غير مستخدمة في منازل الطلاب، أو بلغة لم تُستخدم في المراحل الدراسية السابقة بالنسبة للطلاب الأكبر سنًا. لذلك، وجد الطلاب لدى التحاقهم بالبرامج الانتقالية أن نصف التوجيه الدراسي على الأقل يتم بلغة يجيدونها. وبمرور الوقت، أي على امتداد فترة تتراوح غالبًا بين سنة وثلاث، ينتقل الطلاب إلى تلقي معظم التوجيه المدرسي باللغة الجديدة. ونظرًا لأن تلك البرامج تشجّع الطلاب على التوقف عن الاعتماد على اللغة التي سبق لهم استخدامها عند الالتحاق بالبرنامج، فإن بيكر يصفها بأنها "خاصمة" من التعليم ثنائي اللغة.

ثمّة اهتداءٍ ثان عرضه رويز يتمثل في "مناصرة اعتبار اللغة حقًا أساسيًا من حقوق الإنسان" (رويز، 1984، ص. 22). وهذا الاهتداء مستند إلى اعتبارات نظرية وأخلاقية مستمدة من "حركة الحقوق المدينة" في الولايات المتحدة الأمريكية ومن إعلانات عالمية مختلفة بشأن حقوق الإنسان. وكان لظهور هذا الاهتداء في النظم التعليمية دلائل منها البرامج التي حملت مسميات لغات "التراث" أو "الجالية"، فضلًا عن الجهود الرامية إلى صون لغات الشعوب الأصلية وإحيائها مثل الويلزية في ويلز أو النافاجو في الولايات المتحدة. وتدرك تلك البرامج أن أجواء الأقلية التي تستشعرها شعوب أصلية أو جاليات مهاجرة تهدد اللغة التي تربطها بمجتمعها التاريخي. ومن ثمّ، يختار الطلاب عادةً المشاركة في تلك البرامج وقضاء أكثر من نصف وقت التعلم في الاكتساب المعرفي بلغة الأقلية؛ علمًا بأن تلك البرامج تهدف إلى بناء الكفاءة بلغة التراث وبلغة الأقلية، وهو ما دفع بيكر (2017) إلى توصيفها بأنها "مضيفة" على المستوى اللغوي.

رغم الاستناد إلى مبادئ حقوق الإنسان والعدالة، يرى رويز أن التوجّه اللغوي المهتدي بحقوق الإنسان غالبًا ما يجعل اللغات متنافسة فيما بينها، وهذه مشكلة محورية سلف بيانها في الفصل الأول من هذا التقرير؛ إذ يحدث التنافس عندما تضطر مجموعات الأقلية للكفاح – المتأتي غالبًا عبر ساحات المحاكم – من أجل تلك البرامج؛ أي أنها تحدث عندما تضطر النظم لاتخاذ القرار بشأن الأقليات التي تستحق برامج موجّهة كتلك من بين الأقليات الأخرى في المجتمع. ويتأتى ذلك من إنشاء برامج مختلفة لشرائح مختلفة من السكان. لذا، يرى رويز أن المطلوب هو اهتداء "مضيف" وأوسع نطاقًا صوب كل اللغات باعتبارها "موارد"، أي موارد جديرة بالمحافظة عليها حال تعرضها للخطر، فضلًا عن الاعتناء بها لتحقيق فرص اقتصادية واجتماعية.

2.1.3 تلبية الاحتياجات اللغوية في أوتاوا، كندا

أفاد إحصاء السكان الكندي لعام 2016 بوجود 923,375 مقيمًا في مدينة أوتاوا، فيما يكشف الجدول رقم 2 عن مدى التعقيد حتى في محاولة توصيف موارد التعددية اللغوية لدى هؤلاء المقيمين. وقد سُئل المجيبون عن أسئلة الإحصاء عن درايتهم "باللغتين الرسميتين" في كندا؛ أي الإنجليزية والفرنسية، وعن اللغة المستخدمة غالبًا، وعن اللغة الأم. كان معظم المجيبين على دراية بالإنجليزية، وحاز 40% منهم على دراية باللغتين الرسميتين. وتبيّن تلك الأرقام، من جانب، هيمنة الإنجليزية في المدينة، وكذلك شيوع التعدد اللغوي في المجتمع، من جانب آخر.

أما بخصوص اللغات التي يغلب على المجيبين النطق بها، فقد أفاد 81% بالتحدث بالإنجليزية، فيما أفاد 15% بالتحدث بالفرنسية، وهو ما يؤكد مجددًا هيمنة الإنجليزية في المدينة. ومن دواعي الاهتمام أن النسب المئوية للمقيمين الذين قالوا إن الفرنسية هي لغتهم الأم (14%) تكاد تطابق نسبة المتحدثين بها في الغالب، وهو ما يعني أن شريحة من السكان تحتفظ بهوية قوية اعتمادًا على لغة الطفولة، وتستعين بالوضعية الرسمية لها لإيجاد دور لها خارج المنزل. وبالتساؤل عن اللغة الأم، أفاد 61% أن الإنجليزية هي لغتهم الأم، وأفاد 22% بلغة أخرى. وفي حين أن 81% من المجيبين قالوا إن الإنجليزية هي اللغة الغالبة على استخدامهم، فإن من شبّوا ناطقين بلغة أخرى يبدو أن أغلبهم قد تحوّل إلى التحدث بالإنجليزية حاليًا.

الجدول رقم 2: إجابات أسئلة اللغات في مدينة أوتاوا ضمن الإحصاء الكندي 2016

الإجابة	الدراية باللغتين الرسميتين	اللغة الأولى	اللغة الأم
الإنجليزية فقط	59%	81%	61%
الفرنسية فقط	1%	15%	14%
الإنجليزية والفرنسية	38%	2%	1%
لا الإنجليزية ولا الفرنسية	1%	1%	
أخرى			22%
الإنجليزية + أخرى			2%
الفرنسية + أخرى			0.4%
الإنجليزية + الفرنسية + أخرى			0.3%

(مصدر البيانات: هيئة الإحصاء الكندية، 2017)

تبيّن العوامل الحيوية اللغوية المعقدة التي عرضها الجدول رقم 2 سبب أهمية مراعاة طبيعة الاحتياج القائم باعتبار تلك المراعاة الخطوة الأولى في تصميم نهج تعليمي للمستفيدين منه. من اليسير في أوتاوا إدراك أن 40% من السكان الذين لا تشكّل الإنجليزية لهم اللغة الأم يُعدّون "مشكلة" ماثلة أمام التناغم الاجتماعي حسب رأي رويز الذي يرى "اللغة مشكلة". وإذا وُجد إجماع مجتمعي على ضرورة تعزيز اللغتين الرسميتين، فستكون "مشكلة اللغوية" المذكورة أضخم وأعمق لأن 62% من المشمولين بالإحصاء أفادوا بجهلهم باللغتين معًا.

في المقابل، إذا اعتُبرت اللغة حقًا – حسب رأي رويز الثاني – فثمّة احتياج واضح لتقديم خدمة محددة لنسبة تبلغ 14% من السكان الذين يرون أن الفرنسية لغتهم الأم. لكن ماذا عن مئات اللغات التي ذكرها 22% من المشمولين بالإحصاء بوصفها لغاتهم الأصلية بخلاف الإنجليزية والفرنسية؟ إن المشكلة في كلا الرأيين من واقع بيانات أوتاوا هي أنها تقدم الاحتياج للّغات الفردية على الاحتياج للّغات المتعددة، وقد جاءت الإجابة في أوتاوا بتشجيع اكتساب لغات عديدة بما يتماشى مع رأي رويز لاعتبار "اللغات من الموارد". وقد أبدى المخططون في النظام قلقًا أقل حيال من يحتاج وأيّة لغة يحتاج، فيما أبدوا اهتمامًا أكبر بكيفية إتاحة العديد من اللغات ليتعلمها الجميع.

للأطفال في أوتاوا الالتحاق بواحد من أربعة نظم مدرسية تخضع لإدارة مجالس مدرسية منفصلة ممولة ضريبيًا؛ فأما النظامان الأكبر منهم فيعتمدان الإنجليزية لغة رئيسية للتعليم. واستنادًا إلى إحصاءات الالتحاق الواردة على المواقع الإلكترونية للمجالس المذكورة، فإن مجلس مدرسة مقاطعة كارلتون في أوتاوا (www.ocdsb.ca) يضم نحو 47% من الطلاب المنتظمين ضمن النظم الأربعة، فيما يستأثر مجلس مدرسة أوتاوا الكاثوليكية (ocsb.ca) بنسبة 27% من الطلاب؛ أما النظامان الباقيان فيعتمدان الفرنسية لغة رئيسية للتعليم؛ إذ يضم مجلس المدارس العامة في مقاطعة أونتاريو (10% cepeo.on.ca) من الطلاب المدرجين في النظم الأربعة، فيما يضم مجلس المدارس الكاثوليكية في المركز الشرقي (www. ecolecatholique.ca) نسبة 15%.

النظم التعليمية الإنجليزية مفتوحة أمام أي طالب، أما الطلاب من الأسر المتحدثة بالفرنسية فيلتحقون بالمدارس الفرنسية تلقائيًا، أما الطلاب من الأسر غير الناطقة بالفرنسية لغة رئيسية فيجب عليهم التقدم بطلبات التحاق. تتبع كل النظم المذكورة التوجيهات والسياسات المناهجية الصادرة عن وزارة التربية والتعليم في أونتاريو (edu.gov.on.ca/eng/teachers/ curriculum.html)، علمًا بأن النسبة البالغة 25% من الطلاب الملتحقين بالنظم الفرنسية هي أكبر من نسبة 14% من السكان الذين أفادوا بأن الفرنسية هي لغتهم الأم في الإحصاء السكاني، وهو ما يفيد بأن الكثير من الأسر ترى النظم الفرنسية فرصة لتوسيع الموارد اللغوية.

يأخذ كل نظام من تلك النظم بلغة رئيسية في التعليم والتشغيل، ويقدم الدعم على هيئة توجيه مدرسي بلغة ثانية وكذلك في صورة برامج للوافدين الجدد من الطلاب الذين لم يسبق لهم دراسة اللغة المعتمدة. كما تُلزِم تلك النظم الطلاب بحضور دورات دراسية لغوية "أساسية" باللغة الرسمية الأخرى في الدولة. أما النظم الفرنسية فتُلزِم كل الطلاب بدورات إنجليزية أساسية في الصفوف من الرابع إلى الثامن، مع إضافة دورات أخرى مطلوبة في المرحلة الثانوية. وأما النظم الإنجليزية فتجعل الدورات الفرنسية الأساسية من المتطلبات الدنيا. يضاف إلى ذلك أن النظامين الإنجليزيين يصفان برامجهما لمرحلة رياض الأطفال بأنها إنجليزية وفرنسية بالتساوي. وللطلاب في الصفوف من الأول إلى الثامن أن يختاروا بعد ذلك مسارًا رئيسيا (الدورات الفرنسية فقط) أو الخيار الموسع (التدريس بالفرنسية بنسبة 25% تقريبًا) أو الخيار المكثف (التدريس بالفرنسية بنسبة 50% على الأقل). وتتباين تفاصيل الخيارين "الموسّع والمكثّف" فيما بين النظم، لكنهما يشتملان على دراسة الطلاب الفرنسية لا كلغة فحسب، بل ودراسة مجالات معرفية – مثل العلوم أو الدراسات الاجتماعية – بالفرنسية أيضًا. ويتيح النظامان الإنجليزيان خيارات للطلاب لمواصلة دراسة العديد من المواد المتخصصة بالفرنسية في المرحلة الثانوية.

بالإضافة إلى دعم اللغتين الرسميتين في كندا، تفرض وزارة التربية والتعليم في أونتاريو على مجالس المدارس دعم التعلم لما يشار إليه بمسمى اللغة "الأم" أو "الأصلية" و"العالمية"، إذ توجب إصدار البرنامج الدراسي لأية لغة تطلبها الأسر كتابةً لكل 23 طالبًا أو أكثر (وزارة التربية والتعليم في أونتاريو، 2016). وتنفذ تلك البرامج في المرحلة الابتدائية من خلال صفوف تمتد لساعتين ونصف في العطلة الأسبوعية خلال العام الدراسي، مشفوعة بخيارات دراسية صيفية مكثفة. وهذا النسق متواصل في المرحلة الثانوية التي تشهد فتح صفوف للكبار في الجالية المستهدفة. وتنعقد الصفوف مجانًا للطلاب الملتحقين بالنظام المدرسي بتمويل من الوزارة. ويغلب استقدام المعلمين لها من المجتمع المحلي، علمًا بأنه يلزمهم حمل رخصة تدريس، فيما تتحمل مجالس المدارس المسؤولية عن تقديم التطوير المهني اللازم (وزارة التربية والتعليم في أونتاريو، 2012).

تُقدَم هذه البرامج بناء على طلب المجتمع المحلي وبالتعاون معه، وهي تماثل البرامج المشار إليها باسم "المدارس المجتمعية" أو "المدارس التكميلية" في دول أخرى (كريز وبات وبوجاني ومارتن، 2006). وبالإضافة إلى تلك البرامج المجتمعية، تقدّم النظم المدرسية دورات دراسية منتظمة عن "الدراسات التقليدية واللغات العالمية" ضمن المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية. وقد أعلن النظام التعليمي الإنجليزي العام في الموسم الدراسي 2018 – 2019 على موقعه الإلكتروني عن دورات دراسية مجتمعية بأكثر من 30 لغة في المرحلة الابتدائية وبأكثر من 20 لغة في المرحلة الثانوية، فضلًا عن دورات دراسية منتظمة ومعتمدة للمرحلة الثانوية بالعربية والكانتونية والألمانية والإيطالية واليابانية والمندرين والصومالية.

إن تدعيم العدد الكبير من اللغات الأصلية الوافدة إلى المدينة بفعل الهجرة ضمن منظومة التعليم المموّلة ضريبيًا، بالإضافة إلى تدريس الإنجليزية والفرنسية، إنما يثبت بوضوح نظرة أوتاوا إلى اللغات – عمومًا – باعتبارها موارد، حتى إن النظم الأربعة مجتمعة تستوعب طلابًا من ذوي خبرات وخلفيات لغوية سابقة متنوعة؛ إذ تخدم النظم الإنجليزية الطلاب القادمين من بلدان يطغى عليها تدريس الإنجليزية، فيما تخدم النظم الفرنسية نظراءهم من بلدان ناطقة بالفرنسية؛ فيما تقدّم النظم مجتمعة برامج دراسية بلغات ثانية للطلاب ذوي السابقة الدراسية المرتبطة بلغات أخرى. وانطلاقًا من هيمنة الإنجليزية خارج أسوار المدارس فقد صُممت المناهج الدراسية لزيادة التعرض للفرنسية، وهذا يعني – في النظم الإنجليزية – تأكيدًا مبكرًا لأهمية الفرنسية تأكيدًا مشفوعًا بخيارات تتيح الاستمرار كذلك حتى المرحلة الثانوية. أما النظم الفرنسية فتكتفي بالفرنسية فقط في البداية، إذ تؤخر إدخال الإنجليزية في المناهج الدراسية حتى الصف الرابع.

وأخيرًا، تلبي كل النظم متطلبات المجتمع بخصوص اللغات الإضافية سواء بمساقات دراسية صغيرة النطاق أو بأخرى منتظمة معتمدة لتلبية احتياجات الهوية والتواصل الاوسع نطاقًا. والنهج المتبع في أوتاوا يتيح تلبية الاحتياجات في السياقات اللغوية المتنوعة بين المنازل وخارج المدارس، فضلًا عن تلبية مجموعة من الأهداف الفردية؛ مقترنًا بالتشجيع على تعزيز الموارد المعرفية بلغات عديدة لكل الطلاب.

2.3 إطار عمل لصنع القرارات على مستوى النظم

تتيح آراء رويز الثلاثة بشأن اللغات منظورًا مفيدًا عن مدى تأثير الفهوم المختلفة على تصميم البرامج الدراسية توخيًا لأهداف بعينها. وعندما يتعلق الأمر بتحديد قرارات التصميم الفعلي، فإن الدراسات المعنية ببرامج LPP ركزت تاريخيًا على مجالات ثلاثة، هي: توظيف اللغة، واكتساب اللغة، وتخطيط النصوص اللغوية (كوبر، 1989؛ كلوس، 1969).

أما "توظيف اللغة" فيقُصد به القرارات التي حددت اللغات المقرر استخدامها وأغراضها؛ وقد يعني هذا – بالنسبة للمدارس – اختيار لغة عامة للتدريس أو اختيار اللغات المقرر استخدامها في تدريس مواد بعينها. وإذا اعتُبر "توظيف اللغة" نقطة نهاية، فإن خطط "اكتساب اللغة" تركّز على كيفية إرشاد المتحدثين إليها، وقد يقتضي ذلك قرارات بشأن موعد إدخال اللغات الجديدة ضمن المناهج الدراسية أو استجلاء التعرض النسبي المنشود في غرف الدراسة للغات المختلفة. وأخيرًا، ركّز "تخطيط النصوص اللغوية" في السابق على جهود رامية إلى إدخال موارد جديدة ضمن أحد اللغات بغية التوسع في حصيلة المفردات أو القواعد النحوية أو الاستقرار عليها، وذلك بغية استيعاب أغراض أكثر أو بغية التواصل الأشدّ تقييسًا. وفي حين يندر سعي المدارس إلى التأثير في مخزون الموارد من أيّة لغة، فإن الاحتياج قائم للتخطيط لموارد صفوف الدراسة واستحداث تلك الموارد الكفيلة بدعم التطور اللغوي.

شهد العام 1994 اقتراح عالمة اللغويات التربوية، نانسي هورنبرغر، إطار عمل موجد يركّز على ربط التخطيط بالسياسة. ويحافظ الإطار على تصنيف الخطة وفق مجالات توظيف اللغة واكتساب اللغة والنصوص اللغوية، فيما يقرر أن السياسات تميل للتركيز على الشكل أو المهمة؛ فعندما يكون التركيز على الشكل تتجلى الخطط في صورة إملاءات من السياسة، وقرارات كلية تضبط تنفيذ البنى التنفيذية؛ وعندما يكون التركيز على المهمة المتوخاة من اللغة فإن الخطط تتجلى كأقرب ما تكون لرؤية في انتظار التنفيذ والتنقيح من خلال إجراءات جزئية، لا كلية.

يطبّق الشكل رقم 3 مسميات الفئات المأخوذة من إطار هورنبرغر العملي على تساؤلات محددة متعلقة بتصميم النظام، علمًا بأنه يمكن الرد على تساؤلات "السياسة" من خلال تحديد اللغات والمستخدمين والموارد؛ وعلى تساؤلات "التنقيح" من خلال المراعاة العاجلة للاستراتيجيات بغية تلبية الاحتياجات واستيعاب الأفراد استيعابًا متساويًا وتقدير الموارد. إن استخدام التصنيف الثلاثي للتمييز بين الاحتياجات المقرر تلبيتها، وأسلوب تلبيتها للأفراد على اختلافهم، والموارد المستخدمة في سبيل ذلك إنما يمثل أنواعًا من توظيف اللغة واكتساب اللغة والتخطيط للنصوص اللغوية، على الترتيب. وفي كل حقل تقدّم التساؤلات نقطة ابتداء عامة لصنع القرار، أما كيفية الإجابة عنها فرهن بالسياق.

يلي ذلك مناقشة نظم تعليمية في أوروبا وسنغافورة ونيوزيلندا على سبيل التمثيل لطرق الإجابة عن تساؤلات الشكل رقم 3. ورغم أن كل مناقشة تركّز على جانب من جوانب التخطيط، فإن التساؤلات عن الأغراض المعنية باستخدام اللغات، واستراتيجيات إذكاء التطور، والموارد اللازمة لدعم تعلم اللغات، تقتضي الإجابة في الحالات الثلاث كلها. ونظرًا لأن تلك أمثلة لقرارات متخذة بالفعل، فإنها تمثل أمثلة لقرارات أسبغت الصلاحية على مجموعات ولغات بعينها، مع تقليل صلاحية مجموعات أخرى (ماكارتي، 2011). أما الغرض من مشاطرة تلك الأمثلة فليس لعرض ما ينبغي عمله، بل للكشف عن التكامل القائم فيما بين القائمين على التعليم. لقد أفادت هورنبرغر وإيلين سكيلتون-سيلفستر في عمل بحثي لاحق بما يلي: "عين الطبيعة والتحديد لمقتضى إتقان لغتين منفتح على التغيير الشامل من خلال عمل الفاعلين – المعلمين والباحثين وأفراد المجتمع وصناع السياسات – في ممارساتهم اليومية" (2000، ص. 99).

	السياسة (الشكل) – الطرح الكلي	التنفيذ والتنقيح (المهمة) – الطرح الجزئي
	اللغة المستخدمة	**لتلبية الاحتياج**
توظيف اللغة	• ما اللغات المطلوب دراستها في المناهج الدراسية؟ • ما اللغات المطلوب استخدامها في التعليم؟ • ما المستويات المطلوب بلوغها؟ • ما الأغراض المطلوب تحقيقها؟	• كيف يمكن لتعلم اللغات أن يعزز الهويات الإيجابية للطلاب؟ • كيف يعزز تعلم اللغات التناغم الاجتماعي؟ • كيف يؤدي تعلم اللغات لفرصة اقتصادية؟
	مستخدمو اللغات	**الاستيعاب بالتساوي**
الاكتساب	• ما المسارات المطلوبة لمختلف فئات الطلاب؟ • ما مدة أو مقدار التعرض الذي يحتاجه الطلاب لتحقيق الإتقان المنشود؟	• كيف يمكن التعامل مع تأثير "التهميش" في تعلم اللغات؟ • كيف يمكن استيعاب التنوع الفائق؟
	اللغة	**الاحترام**
النصوص	• ما الموارد اللغوية المطلوب تدريسها وتعلمها؟ • كيف ينبغي أن يكون المشهد اللغوي بالمدارس؟	• ما مدى إبداء الاحترام والتقدير للموارد اللغوية التي يجلبها الطلاب؟ • ما مدى إبداء الاحترام والتقدير للموارد اللغوية التي ينشدها الطلاب؟

الشكل رقم 3: تساؤلات التصميم المتعلقة بالنظم التعليمية

1.2.3 سياسات "توظيف اللغة" في المدارس الأوروبية

تضم المدارس الأوروبية شبكة من 13 مدرسة في ست دول أوروبية تُعلي كلها غاية مفادها "تقديم تعليم متعدد اللغات والثقافات للأطفال في مرحلة رياض الأطفال والتعليم الأساسي والمرحلة الثانوية" (www.eursc.eu/en). تخضع تلك الشبكة لقوانين الدول الأعضاء في الاتحاد الأوروبي، وتستهدف بالأساس أطفال موظفي الاتحاد الأوروبي العاملين في مراكز إدارية بأنحاء أوروبا. وضمت مدارس الشبكة في خريف العام 2018 نحو 27 ألف طالب يحملون معهم 22 لغة تعدّ أصلية لأصحابها من 28 دولة عضو بالاتحاد الأوروبي، فضلًا عن جنسيات غير أوروبية (مجلس محافظي المدارس الأوروبية، 2018). ولتحقيق رؤية التعليم متعدد اللغات، يدرس الطلاب ثلاث لغات مع إمكانية اختيار دراسة ما يصل إلى خمسة. أما مستويات الإتقان المستهدفة لكل لغة فتتحدد بالاستناد إلى "إطار العمل المرجعي الأوروبي المشترك للغات" (CEFR).

وسعيًا إلى تمكين الطلاب – على اختلاف خلفياتهم ولغاتهم الأصلية – من تحقيق هذا الهدف، تعتمد المدارس استجابة ذات هيكل دقيق للتعامل مع تساؤلات "توظيف اللغة" الموضحة في الشكل رقم 3. وتشمل خطة تلك المدارس تحديدًا للطلاب واللغات المقرر دراستها وموعد دراستها، فضلًا عن تحديد اللغات المقرر استخدامها وسيطًا للتعليم في مختلف المواد الدراسية. يُصنف كل الطلاب فور قبولهم ضمن "قسم اللغات" المحدد وفق اللغة الأصلية لكل منهم؛ وعلى ذلك يتراوح عدد أقسام اللغات في المدارس بين ثلاثة وثمانية، فيما تضم كل المدارس أقسامًا إنجليزية وفرنسية وبلغة الدولة التي توجد بها المدرسة. ويتلقى الطلاب معظم التوجيه الدراسي خلال الصفوف من الأول إلى الخامس بلغة "قسم اللغات" المصنفين وفقه، ويشهد الصف الأول والصف الثاني تخصيص ساعتين ونصف أسبوعيًا لدراسة لغة ثانية، وتخصيص 3.75 ساعة لذلك خلال الصفوف من الثالث إلى الخامس. ثم يحين التعرض للغة الثالثة خلال العام الأول من المرحلة الثانوية (الصف السادس)، وفي الصف الثامن يبدأ الطلاب استخدام لغتهم الثانية وسيطًا لتلقي العلوم والتاريخ والجغرافيا والاقتصاد والدين أو الأخلاق، وهو ما يسفر عن قضاء ما يتراوح بين 50 إلى 70% من وقت التدريس باللغة الثانية (هاوسن، 2002).

إذا قدّمت المدرسة قسمًا للغات الأصلية للطلاب بما يماثل اللغات المنزلية لهم، يُصنف الطالب ضمن ذلك القسم؛ أما إذا لم توجد لغة تقابل لغة المنزل للطالب فإنه يُصنف ضمن القسم الإنجليزي أو الفرنسي أو الألماني. أما الطلاب الذين تتطابق لغتهم المنزلية مع لغة تصنيفهم ضمن قسم اللغات، فإنهم يدرسون لغة ثانية هي الإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية. وأما الطلاب الأوروبيون الذين لا يجدون اللغات الأصلية في قسم اللغات بالمدرسة فإن لغتهم "الثانية" في صفوف المرحلة الأساسية هي اللغة المنزلية، وهو ما يعني أن تقدّم المدارس تعليمها بما يصل إلى 18 لغة مختلفة بخلاف الإنجليزية والفرنسية والألمانية حسب بيانات التقارير السنوية (مجلس محافظي المدارس الأوروبية، 2018). ويدرس هؤلاء الطلاب في المرحلة الثانوية تخصصات اللغة الثانية بالإنجليزية أو الفرنسية أو الألمانية.

وسوقًا لمثال عن التخطيط لمكون "توظيف اللغة"، يمكن تصنيف المدارس الأوروبية باعتبارها نهجًا أنموذجيًا؛ ذلك بأنها تؤسس إطار عمل عام لما سيدرسه الطلاب باللغات الأولى والثانية والثالثة، ويحدد مستويات الإجادة المستهدفة لكل لغة. ويتواكب ذلك مع السماح بقدر من المرونة لاختيار اللغة الأولى والثانية والثالثة حتى يتسنى تلبية الاحتياجات المختلفة باختلاف اللغات الأصلية للطلاب، ولغة الدولة التي توجد بها المدرسة، واللغة (اللغات) التي يراها الطالب وأسرته موضع فرصة. وبنظرة على النظام التعليمي ككل، نجد أن المدارس قد استحدثت مواد دراسية مقترنة بتوصيفات للتحصيل لكل لغة من اللغات الأصلية، وهي في الغالب مهتدية بالمناهج الدراسية الوطنية من دول كل لغة من تلك اللغات. أما بالنسبة لمناهج الدراسة باللغة الثانية أو الثالثة، فقد استحدثت المدارس مواد دراسية عامة تركّز على القدرات اللغوية، لا على التفاصيل الدقيقة المميزة بين اللغات.

وفي حين تتابع المدارس أداء الطلاب حسب اللغة الأصلية لكل منهم، فإنها تقدم كذلك دورات دراسية مثل "الساعة الأوروبية" خلال الصفوف الأساسية، متبوعة بالتربية الفنية والموسيقى وتقنية الاتصالات والمعلومات والتربية البدنية خلال المرحلة الثانوية، وفيها يدرس الطلاب – على اختلاف لغاتهم الأصلية – ويتفاعلون فيما بينهم، ولربما كان ذلك باللغة الثانية أو الثالثة. وبذلك تكشف المدارس في مناهجها الدراسية مدى الاحتياج للتواصل في السياقات أحادية اللغة ومتعددة اللغات.

2.2.3 سياسة "اكتساب اللغة" في سنغافورة

يعدّ القرار المتخذ في أوتاوا - بإدراج الفرنسية مبكرًا في المدارس الإنجليزية مقابل تأخير إدراج الإنجليزية في المدارس الفرنسية حتى الصف الرابع – مثالًا على سياسة موجّهة صوب الاكتساب؛ فإدراكًا لحالة "التهميش" التي تعيشها الفرنسية – وعدد الناطقين بها – في المجتمع فإن السياسة تتيح ظروف تعلم تفضيلية للفرنسية في كل النظم التعليمية في مسعى إلى تعزيز كلتا اللغتين في المجتمع ككل، بما في ذلك في أوساط الناطقين بلغات أصلية أخرى. وعلى غرار كندا، تعدّ سنغافورة أمة متعددة الأعراق وتعترف – رسميًا – بالأعراق الصينية والمالاوية والهندية وباللغات المالاوية والمندرين والتاميل والإنجليزية باعتبارها لغات رسمية بنص دستورها. ومنذ تأسيس الدولة في 1965، عزّزت سنغافورة وضعية الإنجليزية بوصفها لغة تواصل مشتركة لكل المواطنين بالإضافة إلى الدراية باللغة الأم المرتبطة بعرقياتهم. ويوجد كتيب صادر عن وزارة التربية والتعليم السنغافورية لأولياء أمور الطلاب في المرحلة الأساسية لتوضيح سياسة الدولة في هذا الشأن، وفيه:

سيتعلم طفلكم الإنجليزية باعتبارها اللغة الأولى في المرحلة الأساسية؛ فالإنجليزية هي لغة التواصل المشتركة للأعمال الدولية والعلوم والتقنية. ولذلك، فإن تأسيس الطفل تأسيسًا قويًا في الإنجليزية يبقى مهارة أساسية لتطوير قدراته.

سيتعلم طفلكم لغته الأصلية (الصينية أو المالاوية أو التاميل) لغة ثانية؛ علمًا بأن الثنائية اللغوية تشكّل ركيزة في منظومة التعليم لدينا، وتعدّ ركنًا عظيمًا لطلابنا كونها تتيح لهم طرق أبواب الفرص الممكنة في العالم. (وزارة التربية والتعليم بسنغافورة، 2018، ص. 5).

الإشارة إلى مقررات اللغة الأصلية (اللغة الأم) بوصفها مقررات في "اللغة الثانية" إنما تدل على دراستها ضمن مواد المدرسة وفق خيارات متوسطة ومتقدمة؛ علمًا بأن الإنجليزية هي الوسيط التدريسي في كل المواد، فيما يخوض الطلاب جميع اختبارات المواد بالإنجليزية، واختبارات اللغة الأصلية بنهاية المرحلة الأساسية والمرحلة الثانوية.

إن السياسة السنغافورية جديرة بالنظر كونها تشكّل محاولة لبناء الموارد التي تربط بين سكان الدولة وفق هوية عرقية بالتوازي مع تشجيع اكتساب لغة واحدة باعتبارها وسيط اللُحمة الوطنية والاتصال واسع النطاق. غير أنها لا تخلو من جدلية كذلك (جين ووي، 2015، 2018)؛ إذ يفيد "الإحصاء السكاني السنغافوري لعام 2015" بخصوص العرقيات واللغات المنزلية بأنه في ما يخص العرقيات يُصنف 75% من السكان فوق السنوات الخمس من العمر على أنهم صينيون، و13% من المالايو، و9% من الهنود، و3% من عرقيات أخرى. في المقابل، نجد أن المندرين مقصورة على 35% من الأسر، أما نصيب المالايو فهو 11%، والتاميل 3% (وزارة الإحصاء السنغافورية، 2016). وبعبارة أخرى، فإن اللغات التي تُدرَّس بوصفها "لغات أصلية" لا تجد لنفسها محلًا في المنازل سوى بنسبة 49% تقريبًا من جملة السكان، أما بقية السكان فيتحدثون الإنجليزية (37%)، أو الصينية بخلاف المندرين (12%) أو الهندية بخلاف التاميل (1%). ومن ثمّ، فإن شيوع الإنجليزية يكشف تأثير استخدامها منذ ستينيات القرن المنصرم بوصفها الوسيط الأساسي للتدريس بالمدارس، فيما يكشف استخدام اللغات الصينية والهندية الأخرى الطبيعة متعددة اللغات في كلتا الفئتين السكانيتين المعنيتين.

تستهدف السياسة السنغافورية – من منطلق إلزام كل الطلاب بخوض الاختبارات بالإنجليزية وباللغة الأصلية في المرحلتين الأساسية والثانوية – تحقيق الثنائية اللغوية في شعبها ككل، و الجدير بالنظر في هذا المقام أن أكثر من 37% من المشمولين بإحصاء العام 2015 أفادوا بقدرتهم على القراءة بلغتين أو أكثر. غير أن استخدام الإنجليزية من جانب شريحة كبيرة من السكان يشكك في مدى تحقيق هذه السياسة الغاية المأمولة منها، لا سيما وأن 37% من مستخدمي الإنجليزية في المنازل (2015) يشكلون زيادة قوامها 4.5% عن المثبت قبل سنوات خمس (وزارة الإحصاء السنغافورية، 2016). أي أن سعي السياسة إلى وضع خريطة للغات محددة وربطها بعرقيات معينة إنما تتهاوى بالطبيعة اللغوية المعقدة للعرقيتين الصينية والهندية. وعلى ذلك، فإن المثال السنغافوري يكشف عن مزايا الإصرار على التدريس بلغات عديدة في المناهج الدراسية، غير أنه يكشف كذلك عن الكيفية المفضية إلى تقويض السياسة المفروضة من الدولة والخطاب الصادر عنها.

3.2.3 التخطيط للنصوص اللغوية في نيوزيلندا

ظل التخطيط للنصوص اللغوية في نيوزيلندا بغية بناء الموارد لتعلم اللغات بخلاف الإنجليزية جزءًا أصيلًا من محاولات الدولة الساعية إلى تقليل أوجه التفاوت في المحصلات التعليمية. واستنادًا إلى الإحصاء السكاني في نيوزيلندا لعام 2013 (nzdotstat.stats.govt.nz)، أفاد نحو 65% من المعدودين البالغين 4.2 مليون نسمة بأن تراثهم العرقي أوروبي، فيما أفاد 7% بانتمائهم للإرث الماوري، و6% لخليط بين العرقين، و11% من أعراق آسيوية، و5% من الباسيفيك. وبالسؤال عن عدد اللغات أفاد نحو 80% من المشمولين بالإحصاء بالتحدث بلغة واحدة.

بلغت الدراية بالإنجليزية في عموم السكان ككل نسبة 90%، ومن المشمولين بالإحصاء من أفاد بانتمائه لعرقية الماوري ودرايته بلغتها الأصلية "تي ريو"، وبلغت نسبة هؤلاء 21%. وبالمثل، فمن صنفوا أنفسهم من الباسيفيك بلغت درايتهم بلغة سامون 27%، والتونغان 11%، وبلغات أخرى 8%. أما في الأوساط الآسيوية فبلغت الدراية بالهندية 14%، وبالصينية الشمالية 11%، وبلغات أخرى 27%. ومن ثمّ، يشكّل النيوزيلنديون أمة متعددة الأعراق، وتبدو الدراية بلغات أخرى بخلاف الإنجليزية والأوروبية ضعيفة للغاية في أوساط الأقليات. وقد أصبح ذلك مبعثًا للقلق عند كثيرين، لا سيما فيما يتصل بشعب الماوري الأصلي والأجيال المتعاقبة من المهاجرين الباسيفيك.

استهلّت نيوزيلندا في تسعينيات القرن الماضي وضع استراتيجيتين محددتين لتحسين المحصلات التعليمية في أوساط الطلاب من عرقيتي الماوري والباسيفيك، ثم استعجلت وتيرة النتائج خلال مطلع العقد الأول من القرن الحالي ("كا هيكيتيا – تسارع النجاح 2013 – 2017،" 2019؛ "خطة تعليم الباسيفيك 2013 – 2017،" 2018). وكان من محاور الاستراتيجيتين احترام الهوية واللغة والثقافة بوصفها مكونات أصيلة في التحصيل العلمي. اقتضى ذلك بالنسبة لطلاب عرقية الماوري وضع خطة مرتكزة على اللغة: *تاو ماي تي ريو – لغة الماوري في استراتيجية التعليم 2013 – 2017* ("تاو ماي تي ريو – لغة الماوري في استراتيجية التعليم 2013 – 2017"، 2018). وقد حددت تلك الخطة استراتيجيات لزيادة أعداد الطلاب المشاركين في التعليم بالماورية فقط، وتقديم مساندة أقوى للطلاب دارسي الماوري ضمن منظومة التعليم المقدمة بالإنجليزية. ولما كانت هذه التجربة مثالًا على التخطيط للنصوص اللغوية، فإنها تبرز مدى الاحتياج لتقديم المساندة ضمن البرامج اللغوية الطلابية بوصفها

استراتيجيات لبناء بيئة ينصت فيها الطلاب لاستخدام الماورية ويرونها محلّ استخدام. كما رصدت التجربة مدى الاحتياج لمزيد من البحوث بشأن الماورية وتعلم اللغات عمومًا، لا سيما الاحتياج لمعلمي لغات أرقى تدريبًا.

أما تدريس لغة الباسيفيك فكان أصعب، فهو عبارة عن عائلة من اللغات المستخدمة في عدد من جزر المحيط الهادي؛ ومن بينها جزر السامو والتونغا وجزر كوك. علاوة على ذلك، فإن إجمالي عدد الناطقين بهذه اللغة في نيوزيلندا أقل من الماوري، ما يجعل استخدام لغة المنزل لسانًا للتدريس في المدارس أصعب من الماورية. ومن ثمّ، تركزت استراتيجية التعليم على تدعيم اكتساب الطلاب الثنائية اللغوية في إطار التدريس بالإنجليزية. كما أُطلق موقع إلكتروني باسم "تعزيز الأداء اللغوي للناطقين بالباسيفيك" (أو LEAP اختصارًا) على يد فريق من باحثي التربية والتعليم في جامعة وايكاتو تحت قيادة البروفيسور ستيفن ماي؛ وقد عمل الموقع على دمج البحوث المعنية بالثنائية اللغوية والعلوم التربوية المتعلقة بتعدد اللغات مع أنشطة استقصائية لإفادة المعلمين ولتبصير التطبيقات التربوية.

تهدف منصة LEAP إلى جلب كل العوامل الكفيلة بدعم اكتساب الثنائية اللغوية لدى الطلاب الباسيفيك، لا سيما الناطقين باللغات الباسيفيكية والإنجليزية. تقدّم المنصة طرقًا جديدة يمكن بها للمعلمين استكشاف تدريس اللغات ومبادئ التعلم بطرق عملية بما يعينهم في الأداء بكفاءة في أوساط الطلاب الباسيفيك. (http://pasifika.tki.org.nz/LEAP)

تقدّم كلتا الاستراتيجيتين التعليميتين (للماوري والباسيفيك) الدعم لرؤية نيوزيلندا ذات التعددية اللغوية المعززة، وذلك من خلال حضور معزز للغات بخلاف الإنجليزية في المدارس واحترام ارتباطاتها الثقافية والتراثية، مع تعزيز جهود تعليم اللغات في أوساط المعلمين. ورغم أنهما تستهدفان لغات محددة، فإنهما يأخذان أخذًا صريحًا بمبدأ الإضافة إلى الموارد اللغوية لتعزيز معارف الطلاب القائمة بالفعل. أي أن اعتماد استراتيجية تعزيز تعلم اللغات يتماشى مع مكون "اكتساب اللغة" بأكثر مما يتلاقى مع مكون "التخطيط للنصوص اللغوية". ولما كانت الاستراتيجيتان تستهدفان بناء موارد لغرف الدراسة وبيئة التعلم بما يتيح اكتساب اللغات، فإنهما تبدوان على حظ وافر من إدراك الدور المرتبط بالتعرض لمحتوى لغوي ضمن متطلبات تعلم اللغات. ومن الملفت أن الوثائق نفسها تكتسي صفة النماذج التوجيهية لما يمكن به الاستفادة من الماوري والباسيفيك ضمن نصوص متعددة اللغات؛ إذ تمزج وثائق الاستراتيجية باستمرار بين كلمات من الماوري والباسيفيك وتقدّمها بالإنجليزية لدى مناقشة المحصلات والموارد والعمليات؛ ومن ذلك هذا البيان المستقى من خطة تعليم الماورية:

الرؤية المقررة للغة تاو ماي تي ريو هي "كيا تاو تي ريو"، أي حال تزدهر فيها اللغة وتكتنف الأرض والناس. ويمكن اعتبارها البيان المنشود لمآل لغة الماوري. ("تاو ماي تي ريو – لغة الماوري في استراتيجية التعليم 2013 – 2017"، 2018، ص. 2)

وبتقديم النموذج لكيفية استخدام الماورية والباسيفيكية في بناء نصوص متعددة اللغات، تجسّد وثائق الاستراتيجية النيوزيلندية مفاهيم أقرب إلى التقليدية بخصوص التخطيط للنصوص اللغوية، إذ تركّز على التوسّع في قدرة التواصل في اللغة المذكورة. ومن ثمّ، وانطلاقًا من المحتوى والشكل، تكشف استراتيجيتا تعليم الماورية والباسيفيكية عن مدى الاحتياج للاهتمام المزيد بإيجاد بيئة معززة للتعدد اللغوي بما يضمن الكفاءة في التدريس والتعليم.

3.3 مشكلات النطاق في تصميم النظم

البرامج المستعرضة حتى الآن تمثّل في جانبها الأكبر محاولات من السلطات المركزية لتحقيق محصلات وإنشاء مسارات وسياقات لكل الطلاب المدرجين ضمن النظام التعليمي، أو لكل الأفراد المنسوبين لمجموعات عرقية بعينها على الأقل. غير أن برامج "اللغات العالمية" في أوتاوا تتبع نهجًا مختلفًا: أي برامج اختيارية مدعومة بنظام مدرسي للطلاب الراغبين في تعزيز مواردهم اللغوية. وهذا النهج الاختياري المحلي يجسّد تعليمًا لغويا إضافيًا في الكثير من أنحاء العالم. لذا، فمن المهم إدراك أن تساؤلات "توظيف اللغة" و"اكتساب اللغة" و"المتون اللغوية" المطروحة في الشكل رقم 3 تنطبق بغض النظر عن نطاق الناظم التعليمي، سواء اشتمل النظام على دولة بأكملها أم على مدرسة واحدة أم على برنامج صباحي في العطلة الأسبوعية. أما في الولايات المتحدة فتظهر سياسات تدريس اللغات على هيئة مزيج من التخطيط على مستوى الدولة والولاية والمقاطعة، بل وعلى مستوى المدارس أحيانًا. وعادةً ما يُصنف تدريس اللغات الإضافية في الولايات المتحدة ضمن تعليم اللغة الثانية أو اللغة العالمية، إذ يدرس المهاجرون والسكان الأصليون الإنجليزية بوصفها لغة ثانية. أما الطلاب المكتفون بالإنجليزية فيدرسون لغات "أجنبية" أو عالمية"، وهي في الغالب الإسبانية أو الفرنسية أو الألمانية، مع تزايد في الإقبال على الصينية واليابانية والعربية (المجالس الأمريكية للتعليم الدولي، 2017).

تقضي السياسات الفيدرالية بإتاحة فرص متساوية للمشاركة في التعليم لجميع متعلمي الإنجليزية، ولذا يجب على كل المدارس تقديم الدعم الإضافي للطلاب من غير مجيدي لغة التدريس. أما أساليب تنفيذ هذا المطلب فتتباين من مكان لآخر. وتنص التوجيهات الفيدرالية على أن توزّع المدارس المتعلمين على دورات دراسية "متخصصة" تركّز حصرًا على إتقان اللغة، على أن تقدّم دعمًا ضمنيًا بالإنجليزية ضمن الدورات غير اللغوية، أو أن تستحدث برامج يُقسّم فيها وقت التدريس بين الإنجليزية ولغة يتاح فيها للطلاب موارد أكثر. وهذا النوع الأخير قد يكون "خاصمًا"، أي عبارة عن برامج انتقالية تأخذ الطلاب إلى التعليم بالإنجليزية وحدها بمرور الوقت؛ أو قد يكون "مضيفًا"، أي عبارة عن برامج مهتدية بالموارد الكفيلة بإذكاء قدرات الطلاب في اللغتين من خلال التدريس ثنائي اللغة.

ثمّة اختلاف أيضًا في إعداد برامج تعليم لغات إضافية للطلاب المكتفين بالإنجليزية، إذ إن المناهج الدراسية ومقوّمات التخرج عادة ما تتحدد على مستوى الولاية، فيما تستحدث النظم المدرسية المحلية خيارات مناهجية لتلبية المعايير في جميع مدارس النظام. وفي حين تشجّع الكثير من الولايات الطلابَ على دراسة لغات عالمية، إلا أن سبع ولايات فقط من أصل خمسين تشترط على كل الطلاب دراسة لغة أخرى غير الإنجليزية حتى يتخرجوا في المرحلة الثانوية، والاشتراط الأشدّ في ذلك لا يتجاوز سنتين ("المتطلبات المعيارية للتخرج في المرحلة الثانوية (50 ولاية)"، 2018). ومن ثمّ، وفي حين يعدّ تعلم الإنجليزية بوصفها لغة إضافية مطلبًا يُعزى في جانب كبير منه إلى مزيج من السياسات الفيدرالية والولاياتية والمحلية، فإن تعلم لغة أخرى بخلاف الإنجليزية في الولايات المتحدة مدفوع في جانبه الأكبر باختيارات الطلاب والأسر.

وفي ظل هذه العملية المعقدة لصنع السياسات، ظهر نموذج للتصميم على مستوى المدرسة بوصفه خيارًا لمتعلمي الإنجليزية وللطلاب المكتفين بالإنجليزية الراغبين في توسيع مواردهم اللغوية، ألا وهو: برامج الثنائية اللغوية؛ إذ تتيح تلك البرامج عادةً تدريسًا لا تقل نسبته عن 50% بلغة لا تعتبر مهيمنة على حياة الطلاب. ولذا، يعرّف "مركز اللغويات التطبيقية" تلك البرامج بأنها "أيّ برنامج يُكسب مهارات القراءة والكتابة وتدريس النصوص لكل الطلاب بلغتين، ويعزّز الثنائية اللغوية وإجادة لغتين، والتحصيل الأكاديمي على مستوى الصف الدراسي، والجدارة الثقافية الاجتماعية – وهذا مصطلح يشمل اكتساب الهوية، والجدارة العابرة للثقافات، وتقدير الثقافات المتعددة – لكل الطلاب" (هوارد وآخرون، 2018، ص. 3). غالبًا ما يشار إلى البرامج ثنائية اللغة – المقدمة بالأساس إلى متعلمي الإنجليزية – على أنها "لغة ثنائية أحادية الاتجاه"، فيما يشار إلى البرامج المقدمة بالأساس لمتعلمي لغات بخلاف الإنجليزية على أنها "اكتساب لغة أجنبية أو عالمية". وأحيانًا ما يتلاقى النوعان المذكوران ضمن برنامج "اكتساب ثنائي الاتجاه"، وفيه يضيف نحو نصف الطلاب الإنجليزية إلى حصيلتهم فيما يضيف النصف الآخر اللغة الأصلية للمجموعة الأولى، وهي الإسبانية في الغالب (هوارد وآخرون، 2018). وتعدّ برامج الاكتساب ثنائي الاتجاه مفيدة بصفة خاصة حيثما واتتها الظروف السكانية، إذ تتيح للطلاب أن يكونوا موارد تعليمية لنظرائهم.

1.3.3 اكتساب لغة عالمية في جورجيا، الولايات المتحدة الأمريكية

تقدّم وزارة التربية والتعليم في ولاية جورجيا الدعم والانضباط التنظيمي لأكثر من 2,200 مدرسة تخضع لإدارة مباشرة من 181 منطقة مدرسية ("المدارس والمناطق"، غير مؤرخ). واستنادًا إلى موقع الوزارة الإلكتروني، يوجد 54 برنامجًا لغويًا ثنائيًا في الولاية ("برامج الاكتساب اللغوي الثنائي في جورجيا"، غير مؤرخ)، والكثير منها مستحدث كما يتجلى من عدد البرامج المقصور على رياض الأطفال أو السنوات الأولى في المرحلة الأساسية، ولعل الغاية من ذلك هي إضافة مستويات أخرى في المستقبل. أما البرامج التي تغطي كامل المرحلة الأساسية (رياض الأطفال حتى الصف الخامس) فهي سبعة فقط، فيما توجد ثلاثة أخرى للمرحلة الأساسية والمتوسطة (رياض الأطفال حتى الصف الثامن)، وهناك برنامج وحيد للمرحلة المتوسطة وآخران في المرحلة الثانوية.

تنعقد المسؤولية عن رعاية صفحة الويب المكرّسة للبرامج اللغوية الثنائية على "أخصائي البرامج" المعني بـ "مبادرات اللغات العالمية وقوة العمل العامة" التابعة للوزارة، وتصنّف تلك الصفحة التدريس اللغوي الثنائي بوصفه "نموذجًا لتقديم برامج الإنجليزية المعتمدة من الولاية للناطقين بلغات أخرى (ESOL)"، وطريقًا لإعداد الطلاب "للمجتمع العالمي وأسواق العمل العالمية في القرن الحادي والعشرين". ويوحي ذلك بأن البرامج اللغوية الثنائية في جورجيا هي إما برامج للاكتساب الأحادي أو لاكتساب اللغات العالمية، وليست برامج ثنائية الاتجاه.

تقدّم مدرسة إنترناشونال تشارتر في أتلانتا (www.icsatlanta.org) مثالًا لبرنامج اكتساب لغات عالمية ضمن المرحلتين الأساسية والمتوسطة. واستنادًا إلى البيانات السكانية التابعة للولاية (gosa.georgia.gov/student-and-school-demographics)، فهناك 1% فقط من طلاب هذه المدرسة "مهمّشون اقتصاديًا" في 2017 – 2018، وأقل من 9% يمكن اعتبارهم "مُلمّين بالإنجليزية". فتحت المدرسة أبوابها في خريف 2015 بعد أن التمست مجموعة من المواطنين من ولاية جورجيا فتح مدرسة "تشارتر (أي بميثاق أهلي)" كي تعمل بوصفها "مدرسة عامة أهلية مستقلة ومجانية من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثاني عشر، لتخرّج طلابًا ذوي إنجاز أكاديمي قوي وأذهان متعددة اللغات وعالمية الفكر، وتقوم على أكتاف معلمين مميزين يمتازون بالتنوع الثقافي والاهتمام" ("التماس تشارتر"، 2014، ص. 4). تحظى هذه النوعية من المدارس في الولايات المتحدة بأقصى درجات المرونة من حيث الضوابط التنظيمية على مستوى الولاية و/ أو المقاطعة طالما التزمت بمعايير المساءلة المنصوص عليها في ميثاقها ("حقائق وجيزة: مدارس الميثاق"، 2018). أفاد التماس المدرسة المذكورة (ICSAtlanta) بضرورة "التحلي بالمرونة في وضع الجدول الزمني ومساندته بما يحقق تعاون المعلمين" ("التماس تشارتر"، 2014، ص. 4). وتحظى المدرسة أيضًا بالترشيح لاعتماد "البكالوريا الدولية" بوصفها مدرسة للتعليم الأساسي.

توضّح المدرسة على موقعها الإلكتروني كيفية الرد عن تساؤلات "توظيف اللغة" وسياسة "اكتساب اللغة" الموضحة في الشكل رقم 3؛ إذ يُلحق الطلاب فور الانضمام إلى المدرسة بمسارات لدراسة الفرنسية أو الألمانية أو المندرين أو الإسبانية. وقد يطلب الطالب مسارًا معينًا، لكن التوزيع على المسارات يتم وفق تقدير المدرسة تحقيقًا للتوازن بين أعداد الملتحقين بالمسارات. يتم التدريس في مرحلة رياض الأطفال وفي الصف الأول باللغة المستهدفة بنسبة 80%، ومن الصف الثاني إلى الخاص بنسبة 50% فيما يكون النصف الثاني بالإنجليزية، وفي الصفوف من السادس إلى الثامن يحضر الطلاب صفًا أو اثنين للتركيز على اللغة المستهدفة ما لم يكونوا قد حققوا إتقان اللغة؛ فعندئذٍ يمكنهم التحوّل إلى اللغة الثالثة. وعلى شاكلة الطلاب في المدارس المموّلة حكوميًا، يخضع الطلاب للتقويم بانتظام في مجالات التربية الفنية والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية بالإنجليزية، ويفيد الموقع الإلكتروني للمدرسة بأن الطلاب "يواصلون التفوق على طلاب جورجيا في المجاميع الكلية [التقويمات] مع اكتساب لغات إضافية". ويعزّز هذا نتيجة شائعة بخصوص تفوق طلاب المدارس المدرجين ضمن هذا النوع من برامج الاكتساب (كيومينز، 2009).

تتيح سياسة الالتحاق لدى المدرسة للطلاب استهداف مستويات الإتقان المختلفة في كل مرحلة بالتعليم الأساسي؛ ففي رياض الأطفال والصف الأول والصف السادس يمكن للطلاب الالتحاق بغض النظر عن مستوى إتقان اللغة الثانية. أما بالنسبة للصفوف الأخرى فيجب على الطلاب الجدد إثبات درجة إتقان تضاهي زملاءهم في الصف المُراد الالتحاق به. أما بالنسبة للطلاب المنتقلين في المدرسة نفسها من الصف السادس إلى المرحلة المتوسطة، تقدّم المدرسة صفوفًا دراسية لغوية بمستويات متوسطة ومتقدمة. أما الطلاب الملتحقون بالصف السادس حديثًا أو المتحولون إلى لغة ثالثة فإنهم يحظون بصفوف لغوية في مستوى المبتدئين.

صحيح أن الرد عن تساؤلات "توظيف اللغة" و"اكتساب اللغة" الواردة في الشكل رقم 3 تحت عناوين من قبيل "الالتحاق" و"نبذة عنا"، إلا أن كيفية رد المدرسة على تساؤلات "النصوص" تظهر ضمن "مدونات غرف الدراسة" التي يقوم على تحديثها معلمان عن كل غرفة دراسية. فمثلا: يقدّم المعلمان المختصان بمدونة عن هيئة تدريس الإنجليزية/ الفرنسية المعنية بالصف الثاني روابط إلى مواقع إلكترونية تتيح موارد عن اللغتين بالإضافة إلى جدول زمني بفعّاليات المدرسة مثل Mardi Gras؛ فهو من الفعاليات التي يُهاب بطلاب المسار الفرنسي ارتداء ملابس مناسبة لها، وهناك فعالية Dr. Seuss Day التي تتيح لكل الطلاب ارتداء ملابس مناسبة لشخصيات الكتاب الذي يحمل اسم الفعالية. كما تقدم المدونة محتوى عن "الاقتصاد" و"النظم" المقرر تناولهما بالفرنسية، وعن "جاكي روبنسن" و"مارتن لوثر كينغ، جونيور" المقرر تناولهما بالإنجليزية. غير أن تكليف معلمين اثنين بالتعاون لإنشاء تلك المدونات يوحي بدراية كل منهما بمجال عمل الآخر، كما يوحي بالتشجيع على تعزيز أوجه الارتباط بين اللغتين وجوانبهما الثقافية.

عودًا إلى مسألة النطاق وكيفية تلبية جميع احتياجات المجتمع المستهدف، نجد أن تأثير مدرسة واحدة تخدم مجموعة حسنة الظروف من الطلاب ضمن منطقة حضرية كبيرة مثل أتلانتا هو تأثير محلّ شك، علاوة على أن مدارس الميثاق محلّ جدل في الولايات المتحدة لأنها تقلّص القاعدة الضريبية بالنسبة للنظم المدرسية الأكبر حجمًا التي تخدم عددًا أكبر من الطلاب. وفي الوقت ذاته، يرى كثيرون تلك المدارس وسيلةً مهمة لإرشاد الإصلاحات التعليمية ونمذجتها (فينغن وآخرون، 2004).

يبدو أن البرامج اللغوية الثنائية في جورجيا حديثة نسبيًا وآخذة في التوسع بسرعة تلبيةً لاحتياجات الطلاب الذين يدخلون المدرسة بدون الموارد المطلوبة باللغة الجديدة، لذا تقدم مدرسة ICSAtlanta مثالًا لطريقة من طرق إيجاد فرص أوسع نطاقًا للمجتمع المحلي، فهي لا تلبي احتياجات أفراد المجتمع كلهم، لكنها مبادرة استراتيجية من مجموعة من المواطنين المهتمين. لذا، نجد رأي أنصار المدرسة محررًا في التماس إنشائها، ونصه:

بالنظر إلى التغير المهم في السمات السكانية بولاية جورجيا والتحوّل في مجتمع الأعمال العالمي؛ فإنه لا بدّ من تدشين برنامج تعليمي للاكتساب اللغوي الثنائي من أجل مستقبل مجتمعنا. ولا بدّ لقادة المستقبل في الولاية أن يكونوا ذوي عقول عالمية المدى، يجيدون أكثر من لغة، ويلتزمون بالتحسين الشامل. (التماس تشارتر"، 2014، ص. 4)

4.3 النهج التعاونية إزاء بناء الموارد

انتهى الفصل السابق ببيان الكيفية الممكنة لتحوّل مبادئ التعاون إلى أهداف للتأثير في السياقات الاجتماعية، فيما ركّز هذا الفصل على كيفية تصميم نظم تحقق تلك الأهداف. يحمل الشكل رقم 4 المناقشات التي تناولها هذا الفصل لبيان كيفية تأثير رؤية على مستوى النظام ومتمحورة حول مبادئ التعاون في السياقات الاجتماعية على النحو المنشود. يوضح السطر الأول من الشكل أن تلبية احتياجات لغوية عديدة لأفراد من خلفيات متنوعة يقتضي إنشاء نظام يبثّ الاحترام لكل الموارد اللغوية. ويلي ذلك – إن شئنا استجلاء كيفية استخدام متعددي اللغات مواردهم اللغوية في الحقيقة – ضرورة تضمين النظام فرصًا لا لاستغلال اللغات المختلفة في أوقات مختلفة فحسب، بل ولاستخدام لغات عديدة في آن واحد. وأخيرًا، إذا أردنا التعامل مع الاستهتار بالموارد اللغوية العديدة للأقليات المهاجرة والأصلية فلا بد لنا من إفساح المجال لنطاق وسيع من التعدديات اللغوية في المدارس بدون الاقتصار على المدعوم منها سياسيًا. واستنادًا إلى اقتراح هورنبرغر (1994)، يمكن للنظم التعليمية مقاربة تلك الأهداف بطريقتين: من خلال فرض سياسات وإيجاد ظروف مواتية للإنجاز. أما العمودان الأخيران فيوضحان كلا النهجين مع أمثلة مستقاة من البرامج التي تناولها هذا الفصل.

سياقات العصر فائقة التنوع تشكّل تحديًا صعبًا أمام النظم التعليمية كما هو مبين في السطر الأول من الشكل رقم 4: كيفية تصميم نهج لتعليم اللغات يحترم كل الموارد اللغوية ويحسن اختيار اللغات المقرر تدريسها ونشرها. ونجد هنا أن كل أمثلة البرامج التي تناولها هذا الفصل تحترم التعددية اللغوية، وتطبق سياسات توجب على الطلاب الدراسة والتفاعل – باستثناء مثال سنغافورة – بلغتين على الأقل. كما تتيح تلك البرامج اختيارات بشأن لغات إضافية، فيتولّد منها تجمعات مدرسية تتلاقى فيها لغات عديدة خلال جهود كل طالب لدراسة ثنائيات مختلفة من اللغات. ومن أجدر الأمثلة بالاهتمام في هذا المقام برامج اللغات الدولية في أوتاوا التي تتيح للمجتمع المساهمة بالرأي في اللغات الإضافية المقرر إتاحتها في المدارس.

يتواكب احترام البرامج للتعددية اللغوية مع تقديرها للغات محددة من خلال المخصصات الزمنية لتدريسها، إذ قد تخصص 50% من زمن التدريس بلغة و50% لأخرى، وقد تفرض استخدام لغة بعينها خلال السنوات الأولى من المدرسة لحين إدخال لغة أخرى تدريجيًا في سنوات لاحقة. كما تحدد تلك البرامج المواد التي تُدرَس وبأية لغات. ومن ثمّ، صممت تلك السياسات للاطمئنان إلى تعرض الطلاب تعرضًا كافيًا لتعلم اللغات. أما المطابقة بين المواد واللغات فيعزّز هو الآخر الميل إلى نظرة التنافس بين اللغات على الفضاء الجغرافي والإدراكي، فضلًا عن مفهوم اقتصار الناس على لغة واحدة في أيّ وقت.

ارتأى الفصل السابق أن هذه الممارسة تعدّ رؤية عديمة الدقة لكيفية استخدام اللغات في أوساط متعددي اللغات. وكما يتجلى في السطر الثاني من الشكل، فمن المهم أن تلتزم النظم التعليمية نهجًا صريحًا حيال استخدام لغات عديدة في المنهج الدراسي، وكذلك حيال استخدام لغات عديدة في توقيت واحد. ونجد أن المدارس الأوروبية تتيح نموذجًا واعدًا لبديل في هذا الصدد؛ فخلال "الساعة الأوروبية" يتفاعل الطلاب على اختلاف لغاتهم مع خطاب متعدد اللغات، فيما يتعاونون في أنشطة مرتبطة بمشاريع. وبالمثل، تتيح موارد LEAP المستحدثة لمعلمي نيوزيلندا المتعاملين مع طلاب الباسيفيك سبيلًا لبلوغ فهم دقيق عن الممارسات اللغوية متعددة اللغات.

أما السطر الأخير من الشكل رقم 4 فمعنيّ بالاحتياج لتخفيف أوجه التفاوت اللغوي. تعزّز معظم البرامج المستعرضة في هذا الفصل أوجه ربط معينة بين اللغات واللُحمة الوطنية والقوة؛ ويدل على ذلك مثلًا الجمع بين الإنجليزية والفرنسية في كندا، واللغات الأوروبية في أوروبا، والإنجليزية ولغة أخرى من ثلاث في سنغافورة، والإنجليزية وتي ريو ماوري في نيوزيلندا. وغالبًا ما تشكّل الارتباطات القوية تلك مسوغًا للتمييز بحق المهاجرين ومجموعات الأقليات التي لا سيطرة لها على اللغة السائدة أو اللغات المهيمنة.

إن النظم التعليمية شواهد على إجراءات الدولة، وغالبًا ما تعزّز لغة (أو لغات) وطنية مهيمنة في كل مدارس الدولة. أما المرونة في تلبية المتطلبات التعليمية – على غرار ما تجيزه ولاية جورجيا الأمريكية – فتتيح لمدرسة ICSAtlanta إبداء الاحترام للغات أخرى بخلاف الإنجليزية، كما تلبي احتياجات المجتمع بخصوص الهوية وإتاحة الفرصة الأوسع نطاقًا. أما المدارس الأوروبية فتوضّح كذلك قدرة النظام التعليمي على بناء نموذج لتعليم اللغات مع استيعاب تزاوجات مختلفة من اللغات في مدارس مختلفة.

كل مجتمع مختلف عما سواه من حيث عدد اللغات المهيمنة، ومزيج لغات الشعوب الأصلية والجاليات المهاجرة، وظهور التعددية اللغوية في المجتمع، ومدى قبوله بسياسات مرنة تتيح مجموعة من التجارب التعليمية. يتيح هذ التنوع الأساس الذي يجب الاستناد إليه عند اتخاذ قرارات التصميم وتفسير فحواها، وذلك من حيث القيم التي تبثها تلك القرارات والتأثير المنتظر منها. مبادئ التعاون	سياقات اجتماعية مؤثرة	الأهداف المتوخاة من تصميم النظام	النُهج
استيعاب الاحتياجات المتغيرة للأفراد والمجتمعات على صعيد الموارد اللغوية.	المساواة بين الطلاب على تنوع خلفياتهم، وتلبية احتياجاتهم المرتبطة بالهوية واللُحمة الاجتماعية وإتاحة الفرص الأوسع نطاقًا	احترام الموارد اللغوية وتقديمها على لغات الأفراد ←	**السياسة** • اشتراط دراسة لغتين بحد أدنى على كل الطلاب • إنشاء آليات لمجموعات مجتمعية لتقديم التماسات بشأن برامج لتدريس اللغات **التنفيذ والتنقيح** • نمذجة المجتمعات متعددة اللغات قياسًا على فرص تعلم ثلاث لغات أو لغات عديدة في كل مدرسة • إدراج دراسة الارتباطات بين الهوية واللغة والثقافة في المناهج الدراسية
نظرة شاملة إلى التعددية اللغوية	اكتساب كفاءات عديدة على مستوى الأفراد والمجتمع، بدلًا من إتقان اللغات إتقانًا فرديًا	استحداث مساقات دراسية متعددة اللغات بدلًا من الاقتصار على الدورات أحادية اللغة ←	**السياسة** • مراعاة التوقعات المنتظرة من المساقات الدراسية عديدة اللغات في توجيهات المناهج الدراسية **التنفيذ والتنقيح** • التطوير المهني للمعلمين المعنيين بكيفية استخدام اللغة في أوساط متعددي اللغات
إذكاء الاحترام للاختلاف	التحقق من أن تعلم اللغات في المدارس يضيف فعليًا إلى كفاءات وقدرات الأفراد والمجتمعات، ولا يؤدي إلى فقدان مهارات لغوية	احترام التعدديات اللغوية الأخرى غير المرعية في اللغات التي ترعاها الدولة ←	**السياسة** • فرض نماذج للمناهج الدراسية الخاصة بتدريس اللغات العديدة، بدلًا من فرض لغات بعينها **التنفيذ والتنقيح** • اقتضاء توجيهات المناهج الدراسية إجراء استقصاءات في الموارد اللغوية بالمجتمع

الشكل رقم 4: النُهج المتبعة في تحقيق الأهداف المتوخاة من تصميم النظام التعليمي

جزء أول

أدّى تقاطع التواريخ والهجرات والتقنيات المرتبطة بالعولمة إلى تهديد مزيج اللغات في الأذهان والمجتمعات كما تجلّى في الفصل الثاني، وهو ما أوجب إعادة النظر في السياسات المستحدثة لتعلم اللغات كلّا على حدة. وقد ركّز الفصل الثالث على كيفية إنشاء النظم التعليمية سياسات تسعى إلى استيعاب الاحتياجات الفردية والمجتمعية في سياق العولمة. وتبيّن أن النظم التعليمية لا بدّ وأن تستوضح كيفية إيجاد وتقدير مزيج لغوي يتزايد تجانسه يومًا بعد آخر داخل المدارس وخارجها، وذلك من خلال المناهج الدراسية المناسبة. أما هذا الفصل فيتناول ملابسات التجانس في غرفة الدراسة.

تعدّ سياسة تدريس اللغات ظاهرة مستجدة في غرف الدراسة ذات الطابع العولمي، ذلك بأنها تتضح في قرارات يتخذها المعلمون بشأن كيفية تجميع الطلاب في مجموعات لتنفيذ مشروع، وما يمكن اعتباره صورًا لغوية مقبولة، واختيار الموارد اللغوية الطلابية التي يجدر البناء عليها. ومن ثم، يجب اتخاذ القرارات – وهذا أمر محتوم – استنادًا إلى فهم عميق للطلاب، والنماذج المتاحة والرغبات المطلوبة من الموارد اللغوية. وعليه، يقرر خبير سياسات اللغات، جوزيف لو بيانكو، أن:

تدريس اللغات يتجاوز مجرد قيام المعلمين باستحداث أو تنفيذ قرارات عملية اتخذتها سلطات وضع المناهج الدراسية أو وزارات التربية والتعليم. تُستخدم اللغات في غرفة الدراسة، وهذا مكان ليس مستقلًا أو منفصلًا تمامًا عن متطلبات الوزارة أو الاشتراطات الرسمية، غير أنه منفصل ومتميز بما يكفي ليكون عاملا مؤثرًا في صياغة طريقة التطورات والتغيرات اللغوية. (2010، ص. 156)

كذلك تتضح سياسات اللغات بغرفة الدراسة في كيفية تنظيم الطلاب أنفسهم لاستخدام لغات أقرانهم، وما يحدوهم الاستعداد لحضوره لأنهم يرونه قيّمًا لمستقبلهم، وما يكفّون أنفسهم عنه من الموارد اللغوية في مجتمعهم (فرينش، 2016؛ هندرسن وبالمر، 2015). ومن ثمّ، يركّز هذا الفصل على بلوغ الكيفية المثلى لدعم صنع السياسات التجاوبية والمستجدة على مستوى غرف الدراسة. يبدأ هذا الفصل بالنظر في نماذج عديدة للتدريس متعدد اللغات في غرف الدراسة، وهي نماذج مهمة لأنها استقطبت مناقشات تاريخية للناجع منها. وقد قُدمت تلك النماذج للمعلمين على سبيل الإرشاد في التنفيذ العملي، وسُوِّق لها عند أولياء الأمور باعتبارها ضمانات لنجاح الجهود التعليمية. غير أن تعميم النماذج قوبل بعقبات جراء التزايد في تنوع الموارد والاحتياجات في السياقات المعولمة، ومن العقبات الأخرى عدم قابلية التنبؤ بأساليب متعددي اللغات في استخدام مواردهم اللغوية، لا سيما وأنها أساليب تتسم بالتغير والسيولة.

أما القسم الثاني من هذا الفصل فيستعرض بديلًا للنماذج المستقرة للتدريس متعدد اللغات: ألا وهو النهج التربوي المعروف باسم "الانتقال عبر اللغات" الذي يقبل الصور الحيوية والمستجدة للتواصل باعتبارها صورًا طبيعية. غير أن فهم التواصل باعتباره ممارسات سائلة لا باعتباره مجموعة من المعارف والمهارات المنشودة إنما يفرض إعادة النظر في ما نقصده بسياسات اللغات في غرفة الدراسة. وبدلًا من الحجج العامة بخصوص السبيل الأمثل لتعلم المفردات، فإن سياسات الأداء التربوي للانتقال عبر اللغات تحتفي بالدراية بالمفردات التي يحوزها الطلاب بالفعل باعتبارها الأساس لمعرفة جديدة. وبدلًا من إيلاء الأولوية لمجموعة عالمية من التخصصات الأكاديمية المطلوب إتقانها، فإن السياسات الداعمة للانتقال عبر اللغات تشجّع على تحديد التخصصات وإحداث التحوّل فيها من حيث اتصالها بالاحتياجات والتطلعات الفردية.

وأما القسم الثالث من الفصل فيقترح سبيلًا لوضع السياسات التجاوبية مع الاستخدامات والمستخدمين والموارد الحاضرة في غرف دراسية معينة تتسم بالتعددية اللغوية. ويقرر هذا القسم أن ما يحتاجه المعلمون والطلاب أكثر من نماذج التنفيذ هو طريقة لبناء نموذج محلي خاص بهم للتدريس والتعلم على أساس المبادئ، والأطر التحليلية، والكياسة في التنفيذ. ثم يختتم الفصل بإيجاز المناقشة المتعلقة بسياسة الغرفة الدراسية من حيث الأهداف المتوافقة مع أهداف تصميم النظام المبيّنة في الفصل الثالث ومبادئ التعاون الموضّحة في الفصل الأول. ويتخلل المناقشات المتعلقة بالنماذج المحلية والطرق التربوية والإجراءات التنفيذية سلسلةٌ من التوصيفات للتوجيه الدراسي متعدد اللغات الرامي إلى إبراز عناصر سياسة غرفة الدراسة.

1.4 النماذج

1.1.4 سياسات استخدام اللغات في النماذج التعليمية القوية ثنائية اللغة

يقدم كولين بيكر (2017) واحدًا من أهم التأطيرات المؤثرة للخدمات التعليمية المقدمة إلى طلاب متعددي اللغات، وفيها يصنف برامج متعلقة بحالة الطلاب الاجتماعية (من حيث الانتماء للأغلبية، أو الأقلية)، واللغة (اللغات) المستخدمة في غرفة الدراسة (أغلبية، أم أقلية، أم كلاهما)، والمحصلات الاجتماعية المنشودة (الاندماج، المحافظة، الإثراء، التعددية) والمحصلات اللغوية المرغوبة (أحادية اللغة، ثنائية اللغة، إجادة لغتين). يقرر بيكر أن الكثير من النماذج تنتقل بالطلاب أساسًا من حالة الأقلية إلى مصاف متحدثي لغة الأغلبية، ويقترن ذلك بمحاولات محدودة للمحافظة على لغة مهمشة بوصفها معبرًا إلى تراث الطلاب. ويصف بيكر تلك النماذج بأنها "أحادية اللغة" وأشكالًا "ضعيفة" من التعليم "ثنائي اللغة" (2017، ص. 199). ويعقد بيكر مقارنة بين "الأشكال القوية من التعليم ثنائي اللغة" يشمل المحافظة على لغة التراث، والبرامج ثنائية اللغة ثنائية الاتجاه، وبرامج الاكتساب، وبرامج الثنائية اللغوية الأساسية.

الثنائية اللغوية، وكذلك إجادة لغتين في الغالب، هي الهدف الصريح لكل البرامج القوية التي يتخللها دراسة الطلاب محتوى بلغتين على امتداد فترة مستمرة. وفي برامج المحافظة على التراث، مثل برنامج تعليم الموارى في نيوزيلندا، يتمثل الهدف الاجتماعي من البرنامج في المحافظة على الربط بين اللغة واحتياج الطلاب للهوية. أما برامج الثنائية اللغوية ثنائية الاتجاه فتستقبل نسبًا متساوية من متحدثي لغتي الأغلبية والأقلية ضمن أوقات تدريس مقسمة في النهاية بالتساوي بين اللغتين. وأما برامج الاكتساب فتقدم لمتحدثي لغة الأغلبية فرصة لبلوغ الطلاقة في لغة إضافية بمجتمعهم، مثل الطلاب متحدثي الإنجليزية الذين يتعلمون الفرنسية في كيبيك. وأما برامج الثنائية اللغوية الأساسية فهي مثل برنامج مدرسة ICSAtlanta الذي يتيح الفرصة لمتحدثي لغة الأغلبية لتعلم لغة ثانية، هي الإنجليزية في الغالب، بغرض تقريب فرص أوسع نطاقًا.

كل نموذج من تلك النماذج يتجاوب – من خلال سياسات منفّذَة في غرف الدراسة بشأن استخدام اللغات – مع طريقة تدريس اللغات المستخدمة خارج غرفة الدراسة. ولما كانت اللغات المهمّشة غير مستخدمة على نطاق واسع خارج المنازل، فإن برامج المحافظة على التراث غالبًا ما تشجّع على الاستخدام شبه الكامل للغة المهمّشة في غرفة الدراسة لست سنوات أو يزيد (ماي وهيل وتياكيواي، 2004). أما في البرامج ثنائية اللغة ثنائية الاتجاه فعادة ما يُبتغى لها التوزان الصارم في استخدام اللغة بغية الاستدراك على اختلال التوازن المرتبط بحالة الأغلبية والتهميش خارج غرفة الدراسة.

تعدّ غرفة الدراسة في برامج الاكتساب والثنائية اللغوية الأساسية – شأنها في ذلك شأن برامج المحافظة على التراث – بوابة لبيئة لغوية غير موجودة خارجها. وغالبًا ما يقضي طلاب تلك البرامج ما بين 50 إلى 100% من وقتهم في الدراسة باللغة الجديدة في الصفوف الدراسية الأولى، على أن يأتي إدراج لغة الأغلبية في الدراسة لاحقًا. أما في الصفوف الدراسية العليا فيشيع استحداث دورات متخصصة باللغة المستهدفة وتُقدَم بطريقتين تعرفان باسم "التعلم بالنصوص والتعلم اللغوي المتكامل" (أو طريقة CLIL اختصارًا) وباسم "التعلم بالنصوص اللغوية" (أو طريقة CBI اختصارًا). ويتخلل تلك المساقات تدريس معلمي التخصصات - المتراوحة بين التربية الفنية والتعليم المهني - المحتوى المعتاد لهم تدريسه، إلا أنه يضم اللغات بهدف جعل تدريسها أكثر جدوى (سينوز، 2015). ولذلك، تجد في القلب من تلك النماذج سياسة صريحة في المعتاد تُملي ما ينبغي لمعلمي اللغات التحدث به، وموعد ذلك. أما نسب مدد التدريس المخصصة للغة أو لأخرى فتتحقق باستقدام معلمين يتحدثون لغة أو أخرى، أو بالمطابقة بين الدورات المختلفة ومجالات النصوص اللغوية في لغة باللغة الأخرى إذا كان أتيح للتدريس معلمون يتقنون لغتين.

2.1.4 مدرسة إنجليزية في مصر

بدأ كاتب هذا التقرير رحلته المهنية في التدريس إبّان منتصف الثمانينيات في مدرسة ابتدائية مصرية بمدينة يبلغ سكانها حوالي مليون نسمة، وتبعد عن القاهرة مسافة ساعة بالقطار. كانت تلك المدرسة نموذجًا لما يشير إليه بيكر باسم "برامج الثنائية اللغوية الأساسية" لأن الطلاب كانوا جميعًا من الناطقين بلغة الأغلبية في المجتمع (العربية)، ومعظمهم من أسر تنتمي للطبقة المتوسطة أو المتوسطة العليا، واتبعت المدرسة سياسة واضحة بشأن تخصيص وقت تدريسي بلغات مختلفة. بدأ كل يوم مدرسي بالتوافد على فناء المدرسة ليقف طلاب المرحلة المتوسطة والمرحلة الثانوية في قسم اللغة العربية على جانب، وطلاب المرحلة الابتدائية في "قسم اللغة الإنجليزية" المستحدث على الجانب الآخر. وأعقب ذلك الاصطفاف وبثّ الإذاعة المدرسية ثم تلاوة آيات من القرآن وعزف السلام الوطني – كل ذلك بالعربية – ليمضي بعدها الطلاب إلى غرف الدراسة بخطى منتظمة.

حظي القسم الإنجليزي بمعلمين مصريين في الحضانة ورياض الأطفال وتحدثوا بالإنجليزية والعربية مع الطلاب وعلموهم حروف الهجاء باللغتين بالإضافة إلى أغاني وأناشيد وقصص. وكان يوم الطالب في المرحلة الابتدائية مقسمًا إلى أربع حصص مقدمة بالإنجليزية وحصتين بالعربية. وتخللها تدريس مبادئ القراءة والكتابة وتعلم القواعد والعلوم والرياضيات بالإنجليزية على أيدي معلمين من أمريكا الشمالية ومن مصر. أما الكتب الدراسية لمادتي العلوم والرياضيات فكانت ترجمة لكتب الدولة المتاحة في مدارس أخرى التدريس فيها بالعربية. وشملت الحصص الدراسية بالعربية أربعًا للنحو كل أسبوع، واثنتين للدراسات الاجتماعية، وحصة للدين وأخرى للتربية البدينة. وكانت العربية الفصحى الحديثة تستخدم في نصوص تلك الحصص، أما اللغة المستخدمة شفاهة فكان العربية العامّية المصرية.

كانت غرف الدراسة كبيرة الحجم، وشغلت مقاعد الطلاب معظم فضاء الغرف. كما أتيحت مكتبة صغيرة في المعتاد تضم قصصًا إنجليزية في جانب، وبعض مشاريع الملصقات المقدمة من الطلاب بالإنجليزية في جانب آخر، وهي مشاريع تخص مساقاتهم الدراسية في اللغة أو مبادئ القراءة والكتابة أو العلوم. كما أنشأ معلمو النحو والدراسات الاجتماعية لوحًا بالعربية. وقامت أمثلة قليلة للغاية، إن وُجدت، على أمثلة لنصوص جمعت بين العربية والإنجليزية. تحدث المعلمون القادمون من أمريكا الشمالية مع الطلاب بالإنجليزية بصورة شبه دائمة، وربما أدخلوا في كلامهم عبارات عربية من قبيل "بالإنجليزي" أو "يعني". أما المدرسون المصريون فغلب عليهم استخدام العربية في غرف الدراسة بالقسم الإنجليزي، لا سيما عند التوجيه أو لفرض الانضباط. ونظرًا لأحجام غرف الدراسة الكبيرة فقد استعان كل المعلمين بأسلوب التكرار الجماعي، بالإضافة إلى أنشطة السؤال والجواب التي تخللها رفع الطلاب أيديهم لاختيارهم لتقديم الإجابة. كانت معظم الحصص الدراسية منظمة للغاية، وخصص وقت ضئيل للاستقصاءات المستقلة أو العمل الجماعي. وللمحافظة على التفاعل الطلابي، فقد حرص المعلمون على اللجوء للأداء التمثيلي والفكاهة والأغاني والقصص. وكان على الطلاب تعلم المهارات الحاسوبية بعد وقت المدرسة، لكن غرفة الدراسة خلت من المظاهر التقنية، إذ اقتصرت على السبورات ذات الطباشير.

2.4 ما وراء النماذج

1.2.4 الانتقال عبر اللغات

لم يفكر المؤلف البتة – بوصفه معلمًا في المدرسة – في صفه باعتباره شكلًا من أشكال التعليم ثنائي اللغة، إذ كان يُدرِّس الإنجليزية في مدرسة معروفة محليًا باسم "المدرسة الأمريكية". ولم يمنع المؤلف استخدام العربية في صفه مطلقًا، لكنه حثّ الطلاب على التحدث لأطول مدة ممكنة بالإنجليزية، وحرص على أن يستخدم الإنجليزية دون سواها. وفي حصص العلوم والرياضيات تعلم الطلاب الأسماء الإنجليزية فقط للمفاهيم والعمليات، وواكب ذلك اكتساب أسماء عربية فقط في حصص الدراسات الاجتماعية لصور الحكم والعمليات الثقافية. ومن ثمّ، وبالرغم من التحاقهم ببرنامج ثنائي اللغة، إلا أن الطلاب كانوا يتعلمون المحافظة على الفصل بين اللغتين، وتعرضوا لما يصفه جيم كيومينز بكلمة "المُنعزَلَيْن"، وهي حالة تكتنف الكثير من البرامج التعليمية المقدمة للطلاب ثنائيي اللغات (2007، ص. 223).

يرى ميتي سانشير وأوفيليا غارسيا وكريستيان سولورزا (2018) أن حالة "المُنعزَلَيْن" تحدث في الكثير من أنواع التعليم ثنائي اللغة، فقد تحدث لأن البرامج التعليمية تخصص يومًا للتدريس بلغة وتقدم النص باللغة الأخرى، وقد تحدث لأن معلمًا يتحدث بلغة فيما يتحدث آخر بلغة أخرى، وقد تحدث – كما هي في حالة المدرسة المصرية – بسبب وجود مواد مختلفة تُدرس بلغتين مختلفتين. وتشكك سانشير وزميليها في جدوى ذلك التقسيم الجامد للحصص. واتساقًا منهم مع المنشود من المبدأ التعاوني الثاني بخصوص اتباع رؤية شاملة للكفاءة متعددة اللغات، فإنهم يرون اختلافًا رئيسيا بين "تدريس الطلاب بلغتين وتدريس لغتين لهم" (2018، ص. 39). ويرى كيومينز أن الأدلة البحثية لا تدعم الاحتياج لاستبعاد اللغة الأولى من غرفة الدراسة أو اجتناب الترجمة أو حتى السعي للمحافظة على لغات مختلفة في حصص مختلفة، لذا يقول:

توجد حجج . . . قوية يمكن عرضها في سبيل إنشاء فضاء مشترك أو متداخل لتعزيز الوعي اللغوي والمعالجة الإدراكية العابرة للغات. والواقع أن الطلاب يجرون عمليات ربط عابرة للغات طوال المساقات الدراسية أثناء الانتظام في برنامج ثنائي اللغة أو برنامج للاكتساب، فما المانع من إذكاء هذه الاستراتيجية في التعلم ومساعدة الطلاب في تطبيقها بكفاءة أعلى. (2007، ص. 229)

وتأييدًا لحجته، يستشهد كيومينز بالبحوث المستقاة من مجال علم النفس الإدراكي بخصوص جدوى الاستفادة من المعرفة السابقة في دراسات الاكتساب بشأن احتمالية إفضاء الدراية بلغة إلى نقل المعرفة باللغة الثانية وتدعيم اكتسابها، كما يشير إلى بحوث فيفيان كوك وغيرها من البحوث المشار إليها في الفصل الثاني بشأن الكفاءات المتعددة باعتبارها الهدف المنشود بدلًا من الازدواج في الأحادية اللغوية. ويخلص كيومينز إلى أنه "عندما تُستدعى [اللغة الأم] للطلاب باعتبارها موردًا إدراكيًا ولغويًا من خلال استراتيجيات التوجيه الدراسي ثنائية اللغة، فيمكنه أن يعمل بوصفه منطلقًا لبناء المزيد من الأداء الموفق في [اللغة الثانية]" (2007، ص. 238).

إن الحجج التي يوردها كل من كيومينز وسانشيز وزملاء البحث تؤيد بقوة وجود نهج جديد لتعليم اللغات، على أن يرتكز على كيفية استخدام اللغات من جانب متعددي اللغات، وهو النهج المعروف باسم "الانتقال عبر اللغات" (translanguaging)، وهو المصطلح الذي استُخدم في الأصل لوصف نوع من النشاط التربوي المستحدث في غرفة الدراسة الرامية إلى المحافظة على اللغة الويلزية، وفيها أتيح للطلاب قراءة نص بالإنجليزية ثم كتابة نبذة عنه بالويلزية (سينوز وغورتر، 2017).

اتجه مفهوم "الانتقال عبر اللغات" في دراسات اللغويات الاجتماعية أيضًا إلى توصيف الهيئة السائلة التي يعمد إليها متعددو اللغات لتضمين موارد لفظية ونحوية ومجازية من لغات عديدة في خطاب واحد؛ لذا جاء تعريفه على أنه "قدرة الناطقين بلغات عديدة للتنقل بين اللغات" (كاناغاراجاه، 2011، ص. 401)، أي أنه "الثنائية اللغوية المرنة" (كريز وبلاكليدج، 2010، ص. 107) و"الممارسات الحيوية متعددة اللغات. . . الراسخة في اعتقاد مفاده أن ثنائيي اللغة ومتعدديها يختارون سمات ويمازجون بين ممارساتهم اللغوية أو يجمعون مكوناتها فكريًا استقاء من مجموعة متنوعة من السياقات المتصلة بأساليب تناسب احتياجات الناطقين التواصلية" (غارسيا، 2014، ص. 95). في المقابل، أسفرت تلكم النظرة للغويات الاجتماعية عن تبصير نُهج جديدة في المجال التربوي؛ إذ يرى التربويون الآخذون بالانتقال عبر اللغات أن قَصْر الاستخدام اللغوي في غرفة الدراسة على لغة واحدة يعزز توصيم لغات الأقليات. والأهم من ذلك أنه يمكن للمعلمين استخدام الانتقال عبر اللغات "باعتباره استراتيجية توجيهية دراسية لإقامة روابط فيما بين المشاركين في غرفة الدراسة على مستوى

المناحي الاجتماعية والثقافية والمجتمعية واللغوية في حياتهم" (2010، ص. 112). أي أن اعتياد الرجوع إلى الموارد عديدة اللغات يجعل من الانتقال عبر اللغات منطلقا لتشجيع التعبير الإبداعي والوعي الموسع بشأن طبيعة استخدام اللغات المختلفة.

ترى سانشير وزملاؤها أن التعليم "ثنائي اللغة" بحق ينبغي أن ينطوي على "سياسة لتخصيص الحصص للانتقال عبر اللغات" (2018، ص. 42)، إذ يرون أن تخصيص وقت ضمن المنهج الدراسي للطلاب بغية استخدام لغة أو أخرى يؤدي إلى وجود أوقات يضطر فيها متعددو اللغات لكبح بعض مواردهم بسبب الأعراف الاجتماعية المرتبطة باستخدام اللغات. ومع ذلك، وسعيًا إلى الإحاطة بفهم حقيقي لما يستطيعه الطلاب بمهاراتهم اللغوية (مثال: إيجاد دعم نصي للآراء، وبناء حجج منطقية، والربط بين المفاهيم) فمن الضروري كذلك تخصيص وقت يمكن فيه للطلاب استخدام كامل مواردهم اللغوية بحرية. وبالإضافة إلى إتاحة الفرص للوقوف على ما يستطيعه الطلاب أثناء ممارسة الانتقال عبر اللغات، تدعو سانشير وزملاؤها إلى مناقشات صريحة داخل غرف الدراسة بشأن كيفية إفساد الانتقال عبر اللغات لأشكال الخطاب الأساسية المتعلقة بالطلاب بوصفهم "متعلمي" اللغات و"ناطقين بلغة مهمّشة"؛ وهذا في حد ذاته هدف تشير إليه الباحثة وزملاؤها بعبارة "التحوّل بالانتقال عبر اللغات" (2018، ص. 43).

2.2.4 صناع سياسات اكتساب مبادئ القراءة والكتابة في السن المبكرة بجنوب أفريقيا

يعترف دستور جنوب أفريقيا بإحدى عشرة لغة رسمية، ومعظم سكان الدولة من ثنائيي اللغة، لذا تتجلى بها فرصة هائلة للنظر في الأوجه الممكنة للأخذ بالسياسات التربوية القائمة على الانتقال عبر اللغات. لذا تأسس "برنامج دراسة التعليم البديل في جنوب أفريقيا" (أو PRAESA اختصارًا) في العام 1992 بجامعة كيب تاون. واستنادًا إلى موقع البرنامج الإلكتروني (www.praesa.org.za)، فإنه يرمي إلى التحقق من إتاحة الفرص المناسبة لناشئة الطلاب ذوي الخلفيات اللغوية والاجتماعية والثقافية المختلفة ليصبحوا قرّاءً وكتابًا مبدعين وناقدين". وبالإضافة إلى إجراء البحوث ومباشرة العمل الحقوقي، استحدث البرنامج كتبًا قصصية باللغات الإحدى عشرة الرسمية في الدولة، وهو إنتاج موجّه إلى القرّاء المبتدئين والناشئة، وواكبه استحداث برامج لمساعدة المعلمين وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع لدعم ناشئة القراء والكتّاب متعددي اللغات. ومن بين الموارد الكثيرة المتاحة على الموقع يوجد مقطعا فيديو يعضدان مختلف أشكال الانتقال عبر اللغات بوصفه أساسًا لاكتساب مبادئ القراءة والكتابة، وتعلمها.

يبدأ بحث "الغرق أم السباحة: الإبحار في عالم اللغة بغرف الدراسة" (وسيتكوت، 2004) بصور لأطفال سود من جنوب أفريقيا يستصعبون الإجابة عن أسئلة بالإنجليزية، ويتخللها صور لأطفال بيض من جنوب أفريقيا يستصعبون الإجابة عن أسئلة بلغة الخوسا. كانت التجربة بالنسبة للطلاب البيض فترة دراسية عملية لتمكينهم من تجربة ما يمر به الكثير من أقرانهم السود بصفة منتظمة. وهنا يوضح مؤسس البرنامج، نيفيل ألكغزاندر، ما يلي:

نتحدث عن التعليم المرتكز على المتعلم في جنوب أفريقيا. ومع ذلك نصرّ على تدريس الأطفال بلغة لا يفهمونها. ولو كان مرتكزًا بحق على المتعلم لوجدنا أن لغة الطفل هي نقطة الانطلاق. لكن الواقع يشهد بأنها لغة ليست حتى لغة المعلم لأن الإنجليزية ليست اللغة الأولى لمعظم المعلمين؛ بل هي أجنبية عليهم. (ويسكوت، 2004، 3:08).

ويضيف ألغزاندر أن ذلك أدي إلى استخدام الإنجليزية في المدارس ذات الأغلبية السوداء جرّاء تحوّل أولياء الأمور السود إلى الإنجليزية كوسيلة لرفض الأفريكان التي هي لغة الأقلية البيضاء المهيمنة على السلطة إبّان فترة التمييز العنصري. ويوافق ألغزاندر على أن الإنجليزية مهمة لجميع أبناء جنوب أفريقيا، لكنه يرى أن السبيل إليها ينبغي أن يكون عبر التدريس باللغة الأم.

نظرًا لوضعية الإنجليزية الجامعة بين الناس في عالم اليوم، ولأنها الباب المؤدي إلى... الحراك الاجتماعي الصاعد في جنوب أفريقيا، يرغب الناس رغبة مفهومة وسائغة في تعليم أطفالهم الإنجليزية. وما لا يفهمه أغلب الناس أن ذلك لا يقتضي بالضرورة إتقان الإنجليزية حال تدريسهم إياها من اليوم الأول من خلال الوسيط التعليمي المتمثل في الإنجليزية. وهذا لا يحدث بالطبع، بل يحدث ضمن ظروف محددة للغاية؛ وهي ظروف غير متوفرة بمعظم مدارس جنوب أفريقيا، لا سيما في معظم مدارس السود. (ويستكوت، 2004، 9:32)

وكمشهد عكسي للأطفال وهي تكافح للإجابة عن أسئلة بلغة لا يجيدونها، يتحوّل مقطع الفيديو بعدها إلى مشاهد من غرف دراسية عديدة اللغات للبيض والسود، وغرف دراسية تبدو فيها ممارسات الانتقال عبر اللغات طبيعية لأن المعلمين يسمحون بها. ومن مشهد في صف العلوم بالمرحلة الثانوية يتخلله عرض معلم أبيض إجراءات لتجربة عملية بالإنجليزية ثم بالأفريكان. وكما هي الحال في أية تجربة علمية لا بد أن يستوعب الطلاب ما ينبغي لهم عمله ولماذا، فمن النافع على الأرجح تكرار التعليمات مرتين. ومن الوارد أن يوجد طالب أقوى في لغة من الأخرى، لكن التكرار في سياق الاحتياج العاجل يشجّعه على إيلاء مزيد من الاهتمام باللغة التي هو فيها أضعف. وهذا النهج المتوازن يعني أيضًا أنه لا اعتداد بأي اللغتين هو فيها أضعف: الإنجليزية أم الأفريكان.

وهناك مشهد آخر لغرفة دراسية مختلطة الأعراق بالمدرسة حيث الإنجليزية هي اللغة المهيمنة، ويُستعان بمساعدين للمعلم لتقديم الدعم للأطفال من الأسر الناطقة بالخوسا. ويتعاون المعلم والمساعد في تعريض كل الطلاب في غرفة الدراسة لبيئة ثرية متعددة اللغات من المعتاد فيها تلبية احتياجات التواصل من خلال الترجمة. ويتخلل المشهد طفل يجيب بالخوسا عند سؤاله عما فعله بالأمس. ثم يسأل المعلم طفلًا ثانيًا عن مدى قدرته على سرد قصة بالإنجليزية للأطفال ممن لا يفهمون الخوسا. أما بالنسبة للأطفال متعلمي مبادئ القراءة والكتابة فإن تكرار سرد القصص يشجع الاهتمام بعناصر السرد. والجمع بين التكرار والترجمة يعزّز بدوره مهارات اللغة والقراءة والكتابة.

يوجد مقطع فيديو ثان على موقع PRAESA الإلكتروني ويحمل اسم "الطمأنينة في تعلم القراءة والكتابة"، ويليه تفاعلات متعددة اللغات من طفلة اسمها "زيا" من عائلة ناطقة بالخوسا، ويتخللها أنشطة مصوّرة ولتعلم القراءة والكتابة على مدار يوم واحد. تبدأ الطفلة يومها بنطق حروف على أنبوب معجون أسنان، ومشاهدة والديها يناقشان مقالات في صحيفة صادرة بالخوسا، والتعاون مع أمها لبحث كيفية نطق "كورن فليكس" بالخوسا لأن علبة "الكورن فليكس" (رقائق الفطور المعروفة) لا تستخدم سوى الإنجليزية والأفريكان.

أما في المدرسة فتستعين معلمة زيا بالإنجليزية دون سواها، غير أنها تعوّل على دراية الطلاب بالخوسا لمساعدتهم في التعرف على الأصوات المجسّدة برموز لاتينية مختلفة، وذلك لأن الخوسا والإنجليزية تستخدمان طريقة الرسم نفسها. وعندما تحتاج المعلمة لاستعارة مقص من معلمة أخرى فإنها تكتب ورقة بالخوسا وتقرأها مع زيا قبل أن تطلب من زيا حملها إلى المعلمة الأخرى. وتضم غرفة دراسة زيا قصصًا بالإنجليزية وبالخوسا، فضلًا عن كتب ثنائية اللغة، وكثير منها من إبداع الطلاب أنفسهم.

ومن ثم، يقارن مقطعا PRAESA – من حيث المحصلة – بين نهجين لسياسة تدريس اللغات في غرف الدراسة؛ فالأول يفرض حدودًا لغوية بالاستناد إلى سياسات مدرسية مصحوبة بأداء أحادي اللغة من المعلم؛ والثاني يتخلله تمكين المعلم الطلابَ من الاستفادة من الموارد اللغوية المفيدة آنيًا. ويناقش المقطعان اللغات بالاسم ويشجعان الطلاب على ربط تلك الأسماء بطرق معينة للتحدث والكتابة؛ كما أنهما يُبرزان الترجمة بوصفها احتياجًا اجتماعيًا مشتركًا، ويشجعان الطلاب على أن يكونوا موارد استراتيجية لبعضهم بعضًا. وكلها أساليب مرتبطة بالجهد التربوي المبذول في الانتقال بين اللغات.

3.4 سياسة البناء: المبادئ، والأطر والإجراءات

الأمثلة المستوحاة من جنوب أفريقيا تكشف جانبًا من الانتقال بين اللغات، وتعيننا على تصوّر سبل يبني بها "الانتقال بين اللغات" الأنشطة الصفية ويجسّد الاستخدام اللغوي. وإذا شاء معلمو غرف الدراسة المشاركة في ترجمة "مبادئ التعاون" إلى سياسات تعزّز التعلم، فلا بد لهم من تجاوز الشكل في ما يتعلق بالانتقال بين اللغات، وذلك بالتمكن من وضع سياسات تدعم الخطط وتعزّز اتخاذ القرارات الآنية. يوضح القسم التالي كيفية تقديم المبادئ المذكورة دليلًا إرشاديًا بخصوص تحديد الأهداف وتحليل البيئات الصفية (موهلهاوزر، 2000) وتخيّل إجراءات تتعامل مع أهداف غرف دراسية بعينها.

1.3.4 أهداف التعليم والتعلم

هديًا بمبادئ التعاون المذكورة آنفًا، ركّز هذا التقرير عمومًا على الدعوة إلى النظر في استخدامات اللغات من منطلق وجودها في الواقع المُعاش، ومعنى استخدام اللغة، وكيفية اقتران اختيارات تعليم اللغات بقيم مصادفة للاقتران بها. نجد في دراسات الانتقال بين اللغات سبلًا لإضفاء مزيد من الواقعية على كل هدف من تلك الأهداف، مع جعله أساسًا للتحرك.

أ. استخدام اللغة فرديًا واجتماعيًا

أجرى عالما اللغويات التطبيقية، جيسون سينوز وديرك غورتر (2017)، بحوثًا مكثّفة في منطقة الباسك ذات الحكم الذاتي في إسبانيا، إذ يسعى المخططون لتدريس اللغات بذلك الإقليم إلى إحياء لغة الباسك المهمّشة. يشكك بعض الباحثين – في ما يخص سياقات المحافظة مثل إقليم الباسك – في جدوى الاستعانة بالانتقال بين اللغات (كينغ وبيجلو، 2018؛ ماي، 2017)؛ كما يخشون أن الترخيص في استخدام لغات عديدة قد لا يشجع الطلاب فعليًا على التمسك باللغة المهمّشة، ولذا يرون ضرورة إيجاد فضاء محمي للغات المهمّشة في المدارس.

يناصر سينوز وغورتر (2017) إحياء الباسكية ويوافقان على مخاوف اللغويين الآخرين باعتبارها خطرًا حقيقيًا؛ مع ذلك يقرران أن قليلًا من متحدثي الباسكية هم أحاديو اللغة وأن من تهيمن عليهم الباسكية أقرب عمليًا إلى الانتقال بين اللغات باعتباره ممارسة طبيعية خارج غرف الدراسة. ونظرًا لأصالة الباسكية باعتبارها وسيلة تواصل مشتركة، ونظرًا لأن الناطقين بها يتعذر عليهم الانتقال بين اللغات إلا بعد الدراية بالباسكية، فإن هؤلاء اللغويين يناصرون الانتقال بين اللغات بوصفه ممارسة تربوية داخل غرفة الدراسة، كما يقترحون خمسة أهداف واستراتيجيات عامة للتدريس تتوافق مع كيفية استخدام الباسكية والإسبانية والإنجليزية على أرض الواقع.

أولها: يمكن للمعلمين تخصيص وقت أو مكان ضمن المنهج الدراسي يتخللهما التشجيع على استخدام اللغة المهمّشة وحدها. هنا ترى مجموعة دوغلاس فير (2016) أن متعددي اللغات في المستوى المتقدم يعرفون متى ينبغي التحدث بلغة أو بأخرى، وكذلك متى يكون المزج بين اللغات مقبولًا.

وثانيها: إيجاد احتياج للانتقال بين اللغات في غرفة الدراسة بما يجعل الاعتماد على اللغة المهمّشة غير كاف، وهنا يستشهد سينوز وغورتر بالخطابات العامة في إقليم الباسك، إذ يتخللها استخدام الشخصيات العامة الإسبانية والباسكية، وهو ما يجعلها أمثلة نصية يمكن استخدامها في الأنشطة الصفية. ولدينا مثال آخر مستوحى من وثائق استراتيجية الماوري والباسيفيك التي سبق استعراضها تحت بند "التخطيط للنصوص اللغوية" في الفصل الثالث.

وثالثها: يمكن للمعلمين إذكاء الوعي اللغوي عبر أنشطة من قبيل المتبع في ويلز حيث يعالج الطلاب النصوص من لغة لأخرى لإنتاج نص بغير لغته. ورابعها: يمكن التحدث صراحة عن كيفية استخدام لغات مختلفة في المجتمع وحالة كل استخدام من هذا القبيل. وخامسها (آخرها): قدرة المعلمين على تشجيع أنماط آنية من الانتقال بين اللغات عبر أنشطة تربوية بما يتيح مشاركة متعددي اللغات ذوي المستوى المتقدم، وهي مشاركة تكتنف جزءًا من التواصل اليومي في المجتمع بما يجعل الانتقال بين اللغات مأتيًا بصورة أقرب للاعتياد.

ب. الكفاءة اللغوية

البحث في الانتقال بين اللغات في السياقات الجنوب أفريقية استلزم من عالم اللغويات التطبيقية، سوريش كاناغاراجاه، إبراز الكيفية المنشودة لتأثير ذلك الانتقال في تعزيز فهوم جديدة للكفاءة اللغوية، ذلك بأن تعلم اللغات بمعزل عن السياق وعن غيرها يكون التركيز في المحتوى عبارة عن دراية وصفية – في الغالب – بأنماط اللغة. ويمكن تسمية تلك الأنماط النحو أو ممارسات التواصل المعتادة أو التخصصات الفنية، غير أن التركيز ما يزال منصبًا على الوعي الأبعد بمورد تراكيبي. صحيح أن الدراية التراكيبية مهمة، لكن الانتقال بين اللغات يركّز على بُعد مختلف: ألا وهو استيعاب الاختلاف. لذا، يرى العالم المذكور ما يلي:

بدلًا من التركيز على لغة وحيدة أو لجهة بعينها بوصفها مستهدف التعلم، على المعلمين أن يُكسبوا الطلاب الاستعدادَ للمشاركة بمخزون من الأكواد في مواقف التواصل عبر الحدود الوطنية. . . فعلينا الآن تدريب الطلاب على التنقل بين الجاليات عبر استيعاب الأكواد ذات الصلة. ولإدراك هذه الغاية، لا بدّ لنا من بذل مزيد من التركيز على الاستراتيجية التواصلية بدلا من الشكل. (2009، ص. 20)

ج. القيم

تركّز باحثة التربية والتعليم، إستر دي يونغ (2011)، في كتاب لها موجّه إلى معلمي طلاب متعددي اللغات على الرابط بين الاختيارات والقيم؛ فأولًا: ترى الباحثة وجوب الاستناد في كل قرار إلى احترام المساواة التعليمية. وهو ما يعني أن مساعدة طالب مهاجر وحيد في غرفة الدراسة يساوي في أهميته مساعدة مجموعة كبيرة من طلاب لغة مهمّشة لكونهم من السكان الأصليين. وثانيًا: تؤكد الباحثة أهمية ترسيخ الهويات؛ ففي القلب من مساعدة ابن المهاجر وابن شعوب الأقلية الأصلي تكون مساعدتهما في تبصيرهما بحيازتهما موارد للتواصل؛ فهما يعرفون قصصًا، وأساليب إقناعية، ويمكنهما تحديد أهم السمات عند وصف شيء. وثالثًا: ترى الباحثة ضرورة الإضافة إلى المخزون اللغوي عند هؤلاء الطلاب، ويقتضي ذلك عدم التقليل من الموارد التي يجيئون بها إلى المدرسة بما يشجعهم على تركها ونسيانها. ورابعًا: تطالب دي يونغ بدمج تدريس اللغات في عوالم الطلاب، وهو ما يتعزز بإشراك الأسر والطلاب أنفسهم في عملية التعلم، وبمساعدتهم في الربط بين استخدام اللغة في غرفة الدراسة وخارجها.

2.3.4 تحليل البيئة الصفية

الأهداف العامة – من قبيل ما اقترحه سينوز وغورتر، وكاناغاراجاه، ودي يونغ – هي أهداف مفيدة لأنها تعدّ مقاييس للمحصلات الخارجية متى واجه المعلمون اختيارات بشأن النصوص المقرر استخدامها أو الطلاب المقرر تجميعهم لنشاط ما؛ فتلك الأهداف تعين المعلمين على التفكير في ما ينبغي للطلاب تعلمه: أي الوعي الموسّع بأنماط اللغة واستخداماتها، وأوجه الربط المشترك بين اللغات، والفصاحة المقترنة بالجدارة الاستراتيجية، وترسيخ الهوية. ويعْدِل ذلك في الأهمية التجاوب مع تلك الاختيارات وفق إطار عمل لتحليل الدور الفاعل للمعلمين في غرف الدراسة، وهو نهج يشار إليه أحيانًا بعبارة التخطيط اللغوي البيئي (موهلهاوزلر، 2000).

استرشد الفصل الثالث في شأن تصميم النظم التعليمية المُذكية للتعددية اللغوية بالتمييز بين عناصر ثلاثة، هي: استخدامات اللغة، ومستخدمو اللغة، وأشكال الاستخدام حسب المستقى من نموذج هورنبرغر (1994) لإطار التخطيط لتدريس اللغات. وقد أثبتت تلك العوامل جدواها أيضًا في فهم العوامل التي تُشكّل التعلم في غرفة الدراسة متعددة اللغات. فأما عامل "استخدامات اللغة" فقد أورد الفصل الثاني أن احتياجات استشعار الهوية واللُحمة الاجتماعية وإتاحة الفرصة الأوسع نطاقًا تعزّز التعددية اللغوية في المجتمعات البشرية، ولذلك لا بد للمعلمين من مراعاة اللغات التي يراها المجتمع مهمة للُحمة الاجتماعية واغتنام الفرصة الأوسع نطاقًا، فضلًا عن مراعاة الموارد التي يراها الطلاب – كلًا على حدة – صلات تربطهم بالهوية والحصول على الفرص. وغالبًا ما يستشعر الطلاب تجاذبًا بين قيم المجتمع وقيم الفرد كما يتجلى مثلًا عندما تجنح المجموعات المهيمنة في المجتمع إلى تقديم الاندماج على التعددية الثقافية. ومن ثمّ، فإن إدراك من يشعر منهم بالتهميش ومن قد يشعر

بحافز خاص مدفوعًا بفرصة لطلب المعاونة من الأجداد إنما هو إدراك يعود على المعلمين بالنفع في تمكينهم من تحديد الأنشطة المطلوبة ومتابعة كل طالب حسب احتياجاته.

وأما بخصوص العنصر الثاني فيجب على المعلمين التفكير مليًا في "مستخدمي اللغات" داخل صفوفهم، ويدخل في عدادهم المعلمون أنفسهم، والموارد التي يقدّمها هؤلاء لتعزيز التعلم. فمثلًا، هل يشكّل الطلاب مجموعة متجانسة نسبيًا كما في حالة المدرسة الابتدائية المصرية التي عمل فيها المؤلف معلمًا، أم أنهم يشكلون مجموعة متنوعة يتشاطر في كل طالب مع غيره موارد مع طلاب آخرين، دون الجميع. ومن ثمّ، يمكن للمعلمين استخدام هذا التحليل لتجميع الطلاب في مجموعات على نحو يعزّز الانتقال بين اللغات أو يعزّز الخطاب أحادي اللغة. وهل يتشاطر المعلمون الموارد المستقاة من لغات عديدة مع الطلاب – كما هي الحال مع معلمة الخوسا – في غرفة دراسة تهيمن عليها الإنجليزية؟ إذا كانت الإجابة "نعم"، فيمكن للمعلم طرح أسئلة عن اللغات ونمذجة روابط فيما بينها. أما إذا كانت الإجابة "لا"، فيمكن للمعلم أن يطلب من الطلاب إحداث روابط ومشاطرتها معه ومع نظرائهم.

وأخيرًا، يجدر بالمعلمين مراعاة المستويات المختلفة و"الأشكال المختلفة للموارد اللغوية". فعلى المستوى الأشدّ عمومية، تتمايز اللغات بالأسماء، وعليه: فما أسماء اللغات المستخدمة في غرفة الدراسة؟ يشجع سينوز وغورتر (2017) المعلمين على إذكاء الوعي اللغوي ضمن المسارات التربوية للانتقال بين اللغات، وذلك للوقوف على الموارد المحددة حسب انتمائها للغات المختلفة، فضلًا عن التفكير بعمومية أكبر في القدرات اللغوية غير المرتبطة بلغات معينة، وبقدرات من قبيل مقاربة النص بحثًا عن محتوى أو تنظيمًا لسردية. وبالانتقال إلى مستوى أقل عمومية نلمس ضرورة مراعاة المعلمين لما يركّزون عليه في الأنماط اللغوية أو استراتيجيات التواصل كما يؤكد كاناغاراجاه (2009). وبالمثل، ينبغي التساؤل عما إذا كان المعلمون يبنون الموارد على هيئة واحدة بالأساس – كما هي الحال مثلا في تعزيز مهارات الإنصات الاستقبالي – أم أنهم يشجّعون الطلاب على إعادة توظيف اللغة على امتداد نماذج متنوعة كما يتجلى مثلًا عند قراءة نص من مصدر إخباري ناطق بلغة مهمّشة يليها تقديم موجز شفهي أمام جمهور مُنتمٍ إلى لغة الأغلبية، مصحوبًا بعرض شرائحي ثنائي اللغة.

تفيد البحوث المعنية بالجوانب العرقية السكانية والملاحظة في غرفة الدراسة متعددة اللغات بأن الفهم الأوفى لسياسات المستويات – بل وحتى المبادئ المتعلقة بكفاءة التدريس والتعلم – إنما يكون باعتبارها مقاييس لما يحدث فعليًا في غرف الدراسة (ساكسينا ومارتن-جونز، 2013). وعندما يشرع المعلمون والطلاب في تحليل عوامل "الاستخدامات والمستخدمين والأشكال" المذكورة آنفًا في غرف الدراسة، فإنهم يستهلّون بذلك مقاومة السياسات وتغييرها سواءً أكانت تعزّز الأحادية اللغوية (فرينش، 2016؛ هيلمان وغراهام وإسلامي، 2018)، أم تعزز الأحاديات اللغوية المتوازية (بوداخ، 2013؛ كيرفوت وبيلو-ننجينجيل، 2016؛ بلودمان، 2015)، أم تعزّز التدريس ثنائي اللغة (بيرنشتاين وآخرون، 2018؛ تيرا، 2018)، أم تعزز الانتقال بين اللغات (ميندوزا وباربا، 2018). وبذلك يتسنى لهم تغيير السياسة من دليل إرشادي للتدريس إلى أساس للتعلم.

3.3.4 إجراءات التقابل في غرفة الدراسة متعددة اللغات

غرف الدراسة أماكن لتنفيذ سياسات تم سنّها سلفًا، وهو ما يجعل التعلم فيها ظاهرة حيوية ومتغيرة على الدوام كونها لا تتجاوب مع قيم مجتمعية ومؤسسية فحسب، بل ومع القيم والرغبات التي يريدها المشاركون المحليون. ومن ثمّ، يتضح من ذلك الاحتياج لا لنُهج تنازلية (مفروضة من القمة) حيال ما ينبغي أن يكون في غرفة الدراسة لتعزيز التعددية اللغوية فحسب، بل ولمؤشرات تصاعدية (من القاع إلى القمة) للتدليل على إذكاء التعددية اللغوية.

يرى اللغوي السويسري، لورنت غاجو، أن أهم مؤشر أساسي لوجود غرفة دراسة متعددة اللغات هو "تكامل التواصل اللغوي وصولًا إلى النموذج التربوي" (2014، ص. 121). أي أنه يجب أن يبدو طبيعيًا ضمن نشاط صفي مخطط له وعفوي لاستخدام لغات عديدة. وإذا شئنا للتعددية اللغوية ألا تكون محض نتيجة ثانوية، بل محصلة للجهد المبذول في غرفة الدراسة، فيجب علينا التفكير في كيفية تجليها على صعيدي التدريس والتعلم.

يقدم الجدولان 3 و4 أمثلة لممارسات التدريس والتعلم، على الترتيب، مما سبق توصيفه في دراسات عرقية سكانية لغرف الدراسة متعددة اللغات. كما يتجلى تحليل لكل ممارسة مذكورة لبيان كيفية تكاملها مع تطور التعددية اللغوية. وعندما يجلب المعلمون والطلاب مجموعات مختلفة من الموارد اللغوية إلى غرف الدراسة فإن المعلمين غالبًا ما يصبحون متعلمين، وبذلك يصبح المتعلمون معلمين (بوناسينا-بوف، 2013؛ لي، 2014). وكما يتجلى من الأمثلة، فإن التعلم غالبًا ما يكون متعدد الاتجاهات على امتداد أدوار محددة مؤسسيًا.

يحدد الجدول رقم 3 ثلاث ممارسات تدريسية رئيسية، هي: اعتماد "موقف" حيال الموارد الممكن استخدامها، و"نمذجة" التعلم واستخدام الموارد عبر أداء لغوي وحوار كاشف، و"التصميم" التربوي للأنشطة داخل غرف الدراسة. قد يكون "الموقف" مفروضًا تنظيميًا، وهو ما يحدث – مثلًا – عندما يشجع المعلم استخدام لغة بعينها، وقد يكون توليديًا، وهو ما يحدث – مثلًا – عندما يرسي المعلم جوًا يحترم الموارد المختلفة؛ فالنمذجة تقدم أمثلة نموذجية للأشكال اللغوية ولسلوكيات مستخدم اللغة. أما التصميم التربوي فيشمل التوجيه المقصود للأنشطة والموارد والتقويم. وينبغي أن تختلف كل ممارسة من تلك الممارسات – في غرفة الدراسة متعددة اللغات – عن الممارسات المقابلة لها في غرفة الدراسة التي تعزّز أحادية اللغة.

يوضّح الجدول رقم 4 ممارسات التعلم المرتبطة بالمحتوى، وهي ممارسات مماثلة ومختلفة في آن واحد. وقد عُرِفت كفاءة التعددية اللغوية في هذا التقرير على أنها ظاهرة شاملة تضم مجموعات فرعية من الموارد المرتبطة بلغات واستخدامات مختلفة. وعلى ذلك، يعدّ "الربط" و"التفاضل" من أسس تصنيف تلك الموارد وتخطيطها؛ علمًا بأن التطور متعدد اللغات يقتضي الوعي بالمكونات – مثل: الدواخل الكلمية التي قد تسهم في فهم المفردات الجديدة، وكذلك السمات المميزة للغة بعينها. ولما كانت مجموعة الموارد التي يحوزها أي فرد مختلفة عن المجموعة الحاضرة في المجتمع ككل، فمن المحتوم أن يواجه الأفراد تحديات لغوية.

تكتسي الكفاءات الاستراتيجية التي تعين على "استيعاب" التحديات أهميةً بالغة هي الأخرى، إذ يجب على متعددي اللغات أن يكتسبوا القدرة على التفكير في الكلمات المشتركة الممكنة، واستخدام الإيماءات غير اللفظية، وطلب المساعدة. وأخيرًا، لم تعد الموارد اللغوية في عالمنا متعدد اللغات دليلًا على التفرد فحسب، بل أضحت أداة معزّزة للتآلف؛ فالاشتراك في الألعاب اللغوية أصبح من المساعي لتجربة الهوية وإنشائها. كما نجد أن الممارسات الموضحة في الجدولين 3 و4 ليست بقائمة شاملة، بل هي محض أساس لإجراءات التقابل داخل غرف الدراسة متعددة اللغات.

الجدول رقم 3: ممارسات التدريس متعددة اللغات

ممارسة التدريس	التحليل
الموقف	
تقارن فايش (2015) بين مقدار الكلام وأنواع الأسئلة المتعلقة بالقصة الإنجليزية التي يطرحها السنغافوريون من الناطقين بالمالايو في مرحلة تعليمية مبكرة في صف يقتصر على الإنجليزية، وبين المعطيات نفسها في صف يستخدم المالايو والإنجليزية. تنتهي الباحثة إلى أن الطلاب لا يزيد حديثهم في غرفة الدراسة متعددة اللغات فحسب، بل إن المعلمين والطلاب يطرحون أسئلة مثيرة للفكر بشأن القصة مقارنة بالأسئلة المرتبطة بالحقائق فقط في الصف الآخر.	*الانفتاح على لغات عديدة في غرفة الدراسة ينبغي أن يسفر عن مجموعة أكبر من الموارد اللغوية المستخدمة في التواصل، وأن يتيح التعرض لمزيد من التحاور الأكثر تفصيلًا والأعمق تفكيرًا.*
النمذجة	
يصف جونز (2017) درس رياضيات في مدرسة ابتدائية ويلزية، فيقرر أن المعلمة استحدثت مفهوم "النسبة المئوية" من خلال عرض المادة الإنجليزية من شبكة الإنترنت مع التحدث بالويلزية لعرض المصطلح. وأعقب ذلك تقسيم المعلمة الكلمة الويلزية إلى مقطعين يعنيان "مائة" و"جزء" وتبين أن هذا التقطيع يُراد منه مساعدة الطلاب على استذكار معنى الكلمة الإنجليزية.	*استراتيجية شيقة لتعلم مفردات جديدة، أي بتقسيم الكلمة إلى أجزاء. وتضرب المعلمة المثال بمقاطع الكلمة الويلزية التي تبدو أوضح من نظيرتها الإنجليزية، وذلك لتذكّر المعنى الإنجليزي، وهو ما يبين مدى إسهام الدراية بلغة في إذكاء تحصيل لغة أخرى.*
التصميم	
يصف باتشيو (2018) نشاطًا في فصل ابتدائي أمريكي يضم ناطقين بالإسبانية والعربية يتعلمون الإنجليزية، ويتخلل النشاط طلب المعلمة من ناطقي الإسبانية كيفية ترجمة الأفعال الإنجليزية المنتهية بصيغة المضارعة الآنية (ing)، فتكتب الكلمات الإسبانية بجوار نظيراتها الإنجليزية وتسأل إن كان الطلاب يرون نمطًا في كيفية انتهاء الكلمات بكلتا اللغتين (أي ing- في الإنجليزية = ndo- في الإسبانية). وعندما يعرض ناطق بالعربية ترجمة الكلمات إلى العربية، فإنها تشير إلى أن العربية لا تشمل استخدام مقطع نهائي دائم.	*صُمم هذا النشاط بالأساس لمساعدة الطلاب الناطقين بالإسبانية على رصد مواطن الاضطراد الصرفي في أفعال المضارعة بالإنجليزية والإسبانية. أما المساهمة بمثال من الطالب العربي فتسهم في الوعي الموسّع العام باللغات واختلافاتها.*

الجدول رقم 4: ممارسات التعلم متعدد اللغات

ممارسة التعلم	التحليل
الربط يصف ليونيت وسينوز وغورتر (2017) نشاطًا لكتابة القصص يتخلله تعريف الطلاب في مدرسة ابتدائية إسبانية بإقليم الباسك لأول مرة بعناصر السردية القصصية ضمن حصة التربية الفنية بلغتهم الباسكية، ثم توجيههم إلى كتابة قصة قصيرة، مع تكرار النشاط في حصتي التربية الفنية بالإسبانية والإنجليزية.	*يتعلم الطلاب من هذا النشاط أن المجالات المشتركة – مثل القصص – تتشاطر ببنى نصية متماثلة للغاية على اختلاف اللغات.*
التفاضل يرصد وي لي (2014) من واقع بحثه في مدرسة أهلية صينية بالمملكة المتحدة قيام المعلمة بشرح الكلمة "cookie" (حلوى) بلغة المندرين، وذلك برموز الكتابة الخاصة باللغة. يتعرف طالبان يتحدثان الكانتونية على الرموز وينطقانها "كوي كواي"، وهو ما يعني أن الرموز المُدخلة في الأحرف الصينية كانت ثنائية.	*هذا التفاعل يتيح للمعلم وللطلاب تعلم أنه رغم اشتراك المندرين والكانتونية في شكل الكتابة، إلا أن أنماط النطق قد تنطوي على علاقات مختلفة حال الربط بلغة ثالثة؛ أي الإنجليزية.*
الاستيعاب يصف كويوكا ولي (2009) أمثلة لما أسمياه "الوساطة اللغوية"، وهي حالات يتخللها قيام الطلاب داخل غرفة دراسية ثنائية اللغة للصف الثاني بكاليفورنيا بطلب شرح الكلمات غير المعروفة من نظرائهم لقاءَ عرض المفهوم.	*التحديات اللغوية تدفع الطلاب إلى استحداث كفاءات استراتيجية للتغلب عليها. وفي هذه الحالة يستحدث الطلاب كذلك كفاءة تفاعلية.*
الهوية غرفة دراسية تشمل صفوفًا عديدة (من الرابع إلى السادس) بجنوب أفريقيا حيث الإنجليزية هي لغة التدريس، غير أن المعلمين يمارسون ويشجعون الانتقال بين اللغات، وفي هذا الموقف يرصد كيرفوت وبيل-ننجينجيل (2016) ثلاثة فتيان متعددي اللغات (الخوسا، والإنجليزية، والأفريكان) ينخرطون في تفاعل ودي بشأن الاسم الأفضل من اللغات الثلاثة "للفشار" حتى يستخدمونه خلال مهمة جماعية لتحديد المكونات في حقيبة من المقرمشات.	*استدعاء الموارد المستفادة من اللغات الثلاثة على سبيل إبراز اللغة الأساسية والانتماءات الثقافية، وكذلك على سبيل الوسيلة المؤسسة لروابط شخصية عابرة للاختلافات.*

4.4 مبادئ التعاون

تناول الفصل السابق أهمية تصميم النظم التعليمية وفق هدف صريح يتمثل في التأثير في المجتمع. يتماشى النشاط الصفي، حال وجود نظام تعليمي مثالي، مع تصميم النظام الرامي إلى تحقيق ذلك التأثير. يوضح الشكل رقم 5 هذه العملية، مستحدثًا أهدافًا صفية مقترنة بأمثلة لأنشطة التدريس والتعلم المُساندة الموافقة لأهداف تصميم النظام المبحوثة بالفصل السابق. ضم السطران الأول والثاني من الشكل "مبادئ التعاون" التي تبدأ بفهم مفاده أن المجتمع متعدد اللغات لا يعني نطق الكل بلسانين أو ثلاثة، بل يعني أن تجد التعددية اللغوية لكل فرد الدعم والتشجيع، وأن تضيف المخازن اللغوية لمختلف الأفراد إلى قدرات ذلك المجتمع؛ فغرف الدراسة عبارة عن مجسم مصغر للمجتمع، وتتيح محلًا يتعلم فيه الطلاب التفاعل مع الآخرين والتعرف على قدرات فريدة وتعزيزها، واستجلاء كيفية إسهامهم في المصلحة المشتركة للمجتمع. ووسيط هذا التعلم هو اللغة، وغرف الدراسة هي وجهات الطلاب لفهم ماهية اللغة. ونستخلص من ذلك أن المناهج الدراسية التقليدية للغات ركّزت على الخصائص البنيوية للغة: أي المكونات ومواطن الاضطراد الصرفي والمفردات والنحو. أما مبادئ التعاون فتدعو إلى فهم معزّز للغة بوصفها تراكيب تتيح لنا بناء العلاقات، وإحداث التغيير والمحافظة على التعلم المكتسب سابقًا.

وفي حين ركّز السطر الأول على كيفية قيام غرف الدراسة بربط الموارد اللغوية باستخدامات الفرد والمجتمع، فإن السطر الثاني يتناول معنى معرفة اللغة والتطور الشخصي إلى مرتبة متعدد اللغات. إن نجاعة النظام التعليمي رهن بقدرة نظمه الفرعية المختلفة على التضافر فيما بينها بكفاءة، فعندما تتبنى غرف الدراسة نظرة شاملة حيال اللغة فإنها لا تتجاهل الاختلافات ولا تركّز على مكون على حساب المكونات الأخرى؛ بل تتيح فرصًا وافية لإبراز الاختلاف والتنوع مع الربط بين المكونات الفردية. كما تتيح للمتعلمين فرصًا لرصد مواطن الاضطراد – مثل البنية القصصية – المشتركة بين السياقات المختلفة، فضلًا عن الأنماط الفردية الواجب إتقانها.

وأخيرًا، وكما هو مستفاد من السطر الثالث، تتيح غرف الدراسة فرصة لإعادة تأطير الاختلافات اللغوية بوصفها جزءًا حتميًا من النسيج المجتمعي، إذ يرى الإنسان بفطرته في الاختلاف تهديدًا؛ غير أن غرف الدراسة تتيح فرصة لتزويد المتعلمين باستراتيجيات تقلل التهديد. وعندما يُعطى الطلاب الفرص لبيان مدى اختلاف الأفراد فيما بينهم ضمن بيئة داعمة يصبح استيعاب الاختلاف وتقبّله أمرًا اعتياديًا؛ فيتعلم الطلاب السؤال بدلًا من الافتراض، ويتعلمون أن العالم أعقد من أن يجمعه قالب نمطي. ولو كان المعلمون والطلاب أكثر تجانسًا في مواردهم فيمكن استغلال المواد أو الدعوات الموجهة إلى أفراد المجتمع ذوي الموارد المتنوعة لعرض ما لديهم من اختلاف وتميز. ولما كانت استخدامات لغتنا كاشفة عنا للعالم، فإن إيجاد مساحة للتعددية اللغوية في غرف الدراسة من شأنه إيجاد مساحة للتعايش البنّاء في المجتمع.

مبادئ التعاون	أهداف تصميم النظام	أهداف غرف الدراسة	أمثلة للنُهج المتبعة
استيعاب الاحتياجات المتغيرة للأفراد والمجتمعات على صعيد الموارد اللغوية	احترام الموارد اللغوية وتقديمها على اللغات الفردية	ربط اللغة بالاستخدامات وبالأنماط البنيوية ←	**التدريس** • استحداث مخطط ودلائل إرشادية للتحدث عن استخدام اللغة، ومن ذلك الأساليب والأشكال التنظيمية **التعلم** • مباشرة بحوث للرصد في التخصصات العرقية السكانية لاكتشاف وملاحظة التشكيلات اللغوية المفيدة
نظرة شاملة للتعددية اللغوية	تضمين الخطاب متعدد اللغات، بدلًا من الاقتصار على أشكال الخطاب أحادية اللغة	الربط بين اللغات عبر التحليل الموسّع والنمذجة الراصد لأوجه التماثل والاختلاف ←	**التدريس** • تصميم أنشطة متعددة المراحل تقتضي إعادة صياغة المعلومات عبر لغات ونماذج (مثال: من مقالة بحثية بالإنجليزية إلى إعلان فيديو عن خدمة عامة بلغة الهمونغ) **التعلم** • البحث – بخصوص موضوعات مدروسة في المدرسة – عن مقاطع مصورة وغيرها من موارد الإنترنت بلغات أخرى.
تعزيز الاحترام للاختلاف	احترام أشكال التعددية اللغوية الأخرى، بعيدًا عن اللغات المدعومة من الدولة	تضمين تحديات تواصلية في الأنشطة، وتشجيع التفاوض والتلاقي ←	**التدريس** • دعوة حملة لغات إلى غرف الدراسة ليراهم الطلاب أثناء استخدام طرق القول والفعل؛ مع تشجيع الطلاب على صياغة فرضيات متعلقة باستخدام اللغة **التعلم** • التعاون مع النظراء لبناء مورد متعدد اللغات للوافدين الجديد إلى المجتمع؛ والتفكير بإبداع بخصوص كيفية تغطية اللغات التي لا علم لمجموعتكم بها

الشكل رقم 5: التعاون في غرف الدراسة

الفصل الخامس

تذليل التحديات

سبق استعراض رؤية للكيفية المناسبة لتمكين التعليم متعدد اللغات في غرف الدراسة والمدارس من استيعاب وإذكاء مجتمعات متعددة اللغات في السياقات المعولمة لعالمنا المعاصر. أما هذا الفصل فيتناول الأسئلة ذات الطابع العملي التي تعارض أيّة رؤية، وهي: ماذا عن المعلمين؟ هل يمكنهم التدريس بهذه الطريقة؟ ما هو المطلوب منهم معرفته؟ كيف يمكننا إعدادهم؟ ماذا عن التقويم؟ كيف يمكن قياس الكفاءة في لغات عديدة قياسًا شاملًا؟ والأهم من ذلك كله: ماذا عن الرأي العام، لا سيما إذا كانت المشكلة الحقيقية هي طغيان مذهب فكري قائم على مفهوم المنافسة بين اللغات؟ ليست تلك هي المشكلات الوحيدة التي ستنبثق من سياسات جديدة، لكنها قضايا مهمة لأي مقترح إصلاحي.

ومن ثمّ، يوضح هذا الفصل التحديات الماثلة أمام تنفيذ التعليم متعدد اللغات من حيث الدور الفاعل للمعلم، والتقويم، والرأي العام. ونلحظ أن الدراسات المعنية بتلك الموضوعات كثيفة بالفعل في مجال تدريس اللغات، لذا سندير بؤرة التركيز لا إلى كيفية ارتباطها عمومًا بتحقيق الكفاءة اللغوية، بل باتصالها بالتعليم متى تلاقت اللغات في غرفة دراسية واحدة أو في العديد من الغرف الدراسية، أو على مستوى النظام التعليمي والمجتمع، تلاقيًا متوازيًا.

وعلى سبيل البيان لكيفية تذليل تلك التحديات، فإن المؤلف يعوّل على خبراته بصفته متابعًا مشاركًا لنظام التعليم في دولة قطر منذ العام 2007؛ ذلك بأن تأثير العولمة في قطر كبير. وإبّان كانت الدولة تحت قيادة صاحب السمو الشيخ حمد بن خليفة آل ثاني (1995 – 2013) ثم ابنه صاحب السمو الشيخ تميم بن حمد آل ثاني (2013 – حتى الآن)، ضخّت الحكومة استثمارات هائلة في الإنسان والبنى التحتية المادية. وسعيًا إلى إيجاد مؤسسات اجتماعية وتنويع الاقتصاد، تعاونت الحكومة والمواطنون مع شركات عالمية ومنظمات دولية شبه حكومية ومؤسسات تعليمية عابرة للدول – ومن بينها الجامعة التي يعمل بها المؤلف. كما سعت الدولة إلى التأثير في قضايا السياسة الدولية من خلال مؤسسات مثل مؤسسة الجزيرة الإعلامية وناشر هذا التقرير: أي "مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم" (وايز).

ومن مخرجات هذا النشاط الزيادة السريعة والتنويع الكبير على المستوى السكاني، فاستنادًا إلى التقديرات غير الرسمية الصادرة عن شركة علاقات عامة محلية، فقد اقتصرت نسبة المواطنين في 2017 على 12% من نحو 2.5 مليون نسمة في الدولة، فيما بلغ نسبة السكان الوافدين من دول عربية 17%، ما يعني أن العربية هي لسان المنزل لما لا يزيد عن 30% من السكان. أما مجموعات الوافدين الكبيرة الأخرى فهي من الهند (25%) ونيبال (13.5%) وبنغلاديش (10.8%) والفلبين (10%) – وكلها مجموعات متنوعة لغويًا. ومن ثمّ، برزت الإنجليزية بوصفها لغة تواصل مشتركة في التفاعلات العامة في خضم هذا السياق فائق التنوع (هيلمان وإيبنشوتز، 2018).

شهد العام 2008 نشر الحكومة "رؤية قطر الوطنية 2030" مستندة فيها إلى أن "التخطيط للتقدم الاقتصادي والاجتماعي في المجتمعات الحديثة يعتمد على وجود رؤية واستراتيجية واضحتين بشأن كيفية تحقيقه" (الأمانة العامة للتخطيط التنموي، 2008، المقدمة). حددت الرؤية عنصر "التنمية البشرية" بوصفه الركيزة الأولى لها، والاستراتيجية الرئيسية لمساندة تلك الركيزة هي بناء "نظام تعليمي حديث عالمي المستوى" يحقق نتائج من بينها "تعزيز التماسك الاجتماعي والاحترام لقيم المجتمع القطري والتراث القطري ويعزز التفاعل البنّاء مع الدول الأخرى" (الأمانة العامة للتخطيط التنموي، 2008، ص. 13). وعلى ذلك، فإن الرؤية الصريحة لنظام التعليم تتماشى بشدة مع الدوافع الاجتماعية الثلاثة للتعددية اللغوية حسب ما سلف بيانه في الشكل رقم 1: وهي أعمدة الهوية والتراث، واللُحمة الوطنية، ودائرة الاتصال والفرص الأوسع نطاقًا.

أوردت وزارة التخطيط التنموي والإحصاء (www.mdps.gov.qa) أن نحو 300 ألف طالب ملتحقون بالصفوف من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر في المدارس العامة والخاصة خلال العام الدراسي 2016 – 2017. وعندما استهل المؤلف عمله في قطر عام 2007، شرعت الدولة في سلسلة من إصلاحات المدارس العامة كان من بينها استحداث معايير للمناهج الدراسية، وتقويمات معيارية، والتحوّل في لغة تدريس الرياضيات والعلوم عن العربية إلى الإنجليزية (الفضالة، 2015؛ زيلمان وآخرون، 2009). وواكب ذلك استحداث هيئة للتعليم العام بغية الإشراف على تنفيذ تلك الإصلاحات.

ولمّا كانت الإصلاحات المستحدثة يتم تقديمها في عدد محدود من المدارس كل عام، فإن الكثير من المدارس العامة كانت لا تزال تُدرِّس كامل المحتوى الدراسي بالعربية مع اقتصار الإنجليزية على مادة اللغة الإنجليزية، مع تبعية إدارية إلى هيئة التعليم السابقة. وقد تحوّلت كل المدارس العامة في 2009 إلى نظام جديد قائم على معايير منضبطة، مع شروع كل معلمي العلوم والرياضيات في التحوّل إلى التدريس بالإنجليزية داخل صفوفهم بدلًا من العربية. وقد وردت أدلة شفهية من زملاء يعملون مع هؤلاء المعلمين مفادها أن الكثير منهم لم يكونوا مستعدين للتغيير المطلوب. وعلى ذلك، صدر قرار في 2011 بإلغاء ذلك القرار، وعاد تدريس الرياضيات والعلوم في كل المدارس العامة إلى اللغة العربية.

توضّح "استراتيجية التنمية الوطنية الثانية لدولة قطر 2018 – 2022" التغيير المنشود كما يلي:

تعرّض المجتمع القطري للكثير من التأثيرات الجديدة خلال العقدين الماضيين بسبب العدد المتزايد من الوافدين العاملين والقاطنين في دولة قطر وتنوّع ثقافاتهم، الأمر الذي من شأنه التأثير في هوية دولة قطر الوطنية. وللتعامل مع ذلك، أصبح تدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية والتاريخ القطري إلزاميًا في كل مراحل التعليم العام حتى الصف الثاني عشر. (وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، 2018، ص. 185)

إن التغيير بين الإنجليزية والعربية على صعيد لغة التدريس إنما يوضّح مدى الصعوبات التي تكابدها نظم التعليم جراء فكرة التنافس بين اللغات، ومدى الاحتياج إلى تقديم خيار على آخر، لا الجمع بينهما. وقد بحثت عالمة اللغويات الاجتماعية، هديل الخطيب، في تناقضات دور الإنجليزية في المجتمع القطري من خلال تحليلها رسومًا سياسية ساخرة محلية في هذا الموضوع، وانتهت في ذلك إلى أن "أبناء العربية الناطقين بها في قطر يستشعرون – تلقائيًا – انزعاجًا من اللغة الإنجليزية. . . وهو شعور قوامه الإحساس بالغربة ولا يجدر بصناع السياسات في الدولة التقليل منه أو استسهاله، بل يجدر بهم التصدي له وإيجاد الحلول المناسبة" (2017، ص. 66).

من الإحصاءات المهمة التي ظهرت عقب استعادة العربية لغةً للتدريس في المدارس العامة هو إحصاء كاشف عن الزيادة الكبيرة في عدد المواطنين المقبلين على المدارس الخاصة حيث يشيع استخدام الإنجليزية لغةً للتدريس. ففي حين زادت أعداد المواطنين في المدارس العامة من 59,070 خلال 2012 إلى 63,972 في 2016، إلا أن عددهم في المدارس الخاصة غير العربية زاد من 21,866 إلى 35,974 (وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، www.mdps.gov.qa).

تهتم المطبوعات أيّما اهتمام بالسياسة التعليمية، وهذا ما يعلل أهمية التنفيذ، فمن التحديات التي تواجهها الإصلاحات القطرية إعداد المعلمين ودعمهم (الفضالة، 2015؛ الليلي-شريف ورومانوسكي، 2013). وثمّة تحدٍ ثانٍ يتمثل في نتائج التقويم؛ إذ ترصد استراتيجية التنمية الوطنية لدولة قطر 2011 – 2016 واستراتيجية التنمية الوطنية الثانية لدولة قطر 2018 – 2022 مباعث اهتمام مستمرة بشأن "ضعف الأداء، لا سيما في الرياضيات والعلوم والإنجليزية حسب ما يتجلى من نتائج الطلاب في الاختبارات الدولية" (وزارة التخطيط التنموي والإحصاء، 2018، ص. 178). وأخيرًا، فسّر كثيرون التغييرات المُدخلة على مبادرات الإصلاح على أنها استجابة مباشرة لضغوط عامّة؛ فلا بد للنظم التعليمية من الحرص على تلقي التعقيب والمُدخلات من أصحاب المصالح (رومانوسكي وشريف والعماري والعطية، 2013).

1.5 الدور الفاعل للمعلم

صدرت مراجعة لاحقة في إطار الإصدار المائة من "دورية اللغات المعاصرة" في 2016، وفيها قرر ماغدالينا كوبانيوفا وغراهام كروكس، القائمان على إعداد المعلمين، أن قبول "المجتمعات متعددة اللغات باعتباره أصلًا اعتياديًا" قد عدّل دور معلمي اللغات تعديلًا جوهريًا من "التعريف بلغة وثقافة "أخرى" غير معروفة للطالب متعدد اللغات. . . إلى:

تعزيز وصون وتقوية الطبيعة الثقافية المتعددة في المجتمع، وتمكين الطلاب من التبحّر في متطلبات تعلم اللغات المعقدة في عوالمهم الواقعية متعددة اللغات، بل والنهوض أحيانًا بدور النصير لثقافات الأقليات ضمن الثقافة المهيمنة والدولة المسيطرة. (2016، ص. 119)

ينطوي هذا الدور الجديد على تحدٍ لمعدّي المعلمين وللنظم التعليمية الطامحة إلى استقدام معلمين أكفاء، ذلك بأنه دور يدعو لاستقدام معلمين لا يملكون الدراية المفاهيمية المستعرضة في مواضع أخرى من هذا التقرير فحسب، بل إلى استقدام معلمين يجمعون بين تلك الدراية والقدرة على تفعيلها. وفي مقابل فهم المؤلف لدوره بوصفه معلم لغة إنجليزية إبّان تدريسه في مدرسة مصرية ابتدائية، يجب على المعلمين أن يتخيلوا أيضًا دورًا أشدّ غموضًا لأنفسهم في مساعدة الطلاب على اكتساب أوجه التعددية اللغوية، وهذا دور جزئي في أحسن الأحوال قياسًا على المهمة الاقتدائية المنوطة بهم.

1.1.5 الانتقال بين اللغات في التدريس التعاوني

قام المؤلف خلال العام 2014 بدور المنسق لمجموعة من مجموعات "التدريس التعاوني" (Lesson Study) امتدّ عملها لستة أسابيع (رينولدز، 2012؛ فرنانديز ويوشيدا، 2004؛ لويس، 2002)، وركّزت المجموعة على تدريس القراءة الاستراتيجية لمعلمي العلوم والإنجليزية بالمرحلة المتوسطة في مدارس قطر العامة (رينولدز، 2017 ب). كانت المجموعة عبارة عن تدخل تجريبي تم ضمن منحة ممتدة لسنوات من أجل دراسة دور القراءة في تعلم العلوم، وهي منحة مموّلة من الصندوق القطري لرعاية البحث العلمي (NPRP # 4-1172-5-172). كانت المدارس العامة القطرية قد تحوّلت لتوّها إلى العربية لغةً لتدريس العلوم والرياضيات عندما التأمت المجموعة البحثية. ومع ذلك، كان من فرضيات البحث أن نتائج التقويم المنخفضة مرتبطة بممارسات القراءة العامة بقدر ارتباطها بكفاءات (إتقان) لغة التدريس والتقويم. ولذلك، ركّزت المجموعة على ممارسات القراءة الاستراتيجية وضمّت معلمي علوم يستخدمون العربية لغةً للتدريس ومعلمي الإنجليزية كمادة دراسية.

تمثّلت الغاية من التدخل التجريبي في تعزيز فهم المعلمين لممارسات القراءة وقدرتهم على تصميم وتنفيذ أنشطة تربوية لفائدة الطلاب؛ إذ تُقدّم تلك الممارسات الاستراتيجية مثالًا لمكون من مكونات الدراية اللغوية التي تيسّر القراءة بلغات مختلفة. وكما تجلّى من الجهود البحثية في المجموعة، فقد اشتملت تلك الممارسات على سلوكيات كان القارئ يتبعها قبل التعامل مع النص (لحفز الاهتمام وبيان الغاية)، وأثناء التعامل معه (لإدراك الفهم والاستنتاج والتطبيق) وبعد ذلك (الاستذكار، والتقويم)، بما يعزّز فهمًا أدق للنص.

إن نموذج التنمية المتخصصة، المتمثل في "التدريس التعاوني" (Lesson Study)، يستعين بالتعلم متضافر الجهود، إذ يتخلله قيام مشاركين أولًا بدراسة موضوع ووضع خطة لدرس متعلق، ثم يتولى أحد أفراد المجموعة تدريس الدرس في أحد الصفوف فيما يتابع المشاركون الآخرون كيفية استقبال الطلاب للدرس. ثم تجتمع المجموعة مجددًا وتحلل فعّالية الدرس في أفهام الطلاب الخاضعين للمتابعة. وتتكرر هذه الدائرة التضافرية مرات عديدة بما يتيح الفرصة لكل المشاركين للتدريس ومتابعة الدروس المختارة بما يحقق مفهوم التدريس التعاوني بين أفراد المجموعة.

ضمّت المجموعة التجريبية ثلاثة من معلمي العلوم وثلاثة من معلمي الإنجليزية من مدرسة للمرحلة المتوسطة للبنين، ومعهم المؤلف ومساعدة بحثية. كان كل أعضاء المجموعة من أصحاب الموارد اللغوية العربية والإنجليزية، صحيح أن الإنجليزية عند المؤلف هي المهيمنة، لكنه تمكن في التحدث بالعربية وقراءتها بكفاءة محدودة. كما كان كل المعلمين من أصحاب العربية المهيمنة، لكنهم حازوا القدرة على قراءة الإنجليزية والتحدث بها بدرجات متفاوتة. وقد أعدّ المؤلف مواد لدراسة الموضوع في بداية كل جهد، ويسّر المناقشات المجمّعة بين الأعضاء. كما شملت المواد في المعتاد عينة لقراءات بالإنجليزية والعربية بغرض مباشرة تمارين تعلم نشطة، فضلًا عن أوراق موزّعة بخصوص الموارد، ونماذج لتسجيل التأملات الصادرة بالإنجليزية، مقترنة بترجمة عربية للمحتوى الأساسي.

وعندما عرضنا نسق العمل على المشاركين، أوضح المؤلف بجلاءٍ أنهم سيستعينون بالعربية والإنجليزية لأن المشاركين كانوا يُدرِّسون باللغتين ولأن الهدف الأساسي كان تحسين مهارة القراءة عند الطلاب بغض النظر عن لغة القراءة. كما أكدّ المؤلف أن من الأهداف الفرعية مساعدة المشاركين في استيضاح الروابط بين التعلم في صفوف العلوم والإنجليزية. وبسؤال المشاركين عما إذا كان قد سبق لهم التعاون، أجابوا بأنهم تعاونوا ضمن فرق متخصصة، لكن بدون تعاون يشمل أكثر من تخصص. ومن واقع قيادة المؤلف للمشاركين عبر تمارين التعلم النشط ومواد الموارد، تحدث المؤلف – قاصدًا – بالعربية متى أمكنه، وتحوّل إلى الإنجليزية عندما تعذر عليه المواصلة بالعربية. كما قدمت مساعدة البحث ترجمات بالعربية أحيانًا متى ارتأت لزومًا لذلك. وقد اتجه بعض المعلمين إلى استخدام العربية في المناقشات الجماعية، فيما استخدم البعض الآخر الإنجليزية؛ أما وثائق المجموعة فبيّنت أن كل المشاركين استخدموا كلتا اللغتين في جميع الجلسات.

أما في ما يخص تصميم الأنشطة وتنفيذها، برزت جلسات القراءة العفوية لما لها من فائدة خاصة للكثير من المشاركين في التأملات اللاحقة على البرنامج. شهد الأسبوع الثالث من البرنامج عرض المؤلف عملياته لقراءة نص عربي بسيط. ومن خلال التعبير عن الأفكار بالعربية وبالإنجليزية أثناء القراءة تمكن المؤلف من نمذجة تطبيق الاستراتيجيات المتولدة أثناء القراءة بالإنجليزية باعتبارها أدوات للتعامل مع تحديات الفهم في العربية. وشملت أمثلة ذلك الاستفادة من الصور، ومن احتمالية اتباع مصطلح مكتوب ببنط عريض بتعريفه، واستخدام أجزاء الكلمات لاستجلاء فحوى معانيها. أكدّ الكثير من المشاركين أنه وقبل الاشتراك في البرنامج كانت طريقتهم الأساسية لتدريس القراءة تتمثل في طرح أسئلة كاشفة للفهم. وفي التأملات اللاحقة للبرنامج كشف المشاركون عن أنواع جديدة من الأنشطة التي ركّزت تركيزًا أكبر على عملية القراءة، لا على محصلاتها، فيما أفاد البعض بتنظيمهم جلسات تفكير عفوية لطلابهم. وقد انتهى تقرير بخصوص نتائج الدراسة إلى ما يلي:

يستحيل القول إن السماح بالانتقال بين اللغات ضمن جلسات التطوير المهني زاد من وعي المشاركين بالحاجة إلى تدريس الطلاب كيفية التحلي بالنمط الاستراتيجي عند القراءة، ومع ذلك لنا أن نزعم حدوث مزج بين محتوى المناهج وشكل التدريس على الأقل (إسلامي، ورينولدز، وسوننبرغ-وينكلر وكراندال، 2016، ص. 262)

يحمل هذا البرنامج مثالًا لتطوير المعلمين لمباشرة التعليم متعدد اللغات، ويقوم في ذلك على فرضيات عديدة عما هو الأنسب للمشاركين. فأولًا: يفترض البرنامج أن المعلمين قد يقاومون انعدام تقسيمات واضحة بين العربية والإنجليزية في عضوية المجموعة وموادها وتنفيذها؛ فالمعلمون أنفسهم تعلموا في مدارس أقامت فصلًا صارمًا بين اللغات وبين التخصصات. وكما وردت به الإشارة مرارًا (مثال: جونسون، 2019)، فإن معظم المعلمين

يعتمدون اعتمادًا كبيرًا على تجاربهم يوم كانوا طلابًا لتشكيل أفهامهم عن عمل المعلمين. ومن ثمّ، ينبغي أن يكون تدريب المعلمين موجّهًا على تعزيز تلك التصورات المفاهيمية وتنقيحها وتحويلها. واستجابةً لهذا التحدي، ناقش المؤلف مناقشة صريحة دواعي "المزج" اللغوي، بل وطلب من المشاركين التأمل فيها. وعلى سبيل المقارنة بين التأملات السابقة على البرنامج واللاحقة عليه، أبدى كثير من المشاركين قبولًا أكبر لأمور من بينها – مثلا – إمكانية تدريس القراءة على أيدي معلمي العلوم واللغة.

ومن فرضيات البرنامج التالية أن المشاركين يحوزون الموارد اللغوية اللازمة للانتقال بين اللغات، غير أنهم لم يعتادوا ذلك في بيئة مهنية. علم المؤلف بوجود ضغوط على المعلمين لاستخدام اللغة المستهدفة فحسب داخل غرفة الدراسة، وأنهم قد يستشعرون شيئًا من الضيق حيال الإنجليزية لأن المؤلف نفسه "أستاذ لغة إنجليزية". ولبناء بيئة مريحة يمكن فيها للمعلمين تجربة طريقة جديدة للتحدث والتدريس، قدّم المؤلف نموذجًا للانتقال بين اللغات وشجّع استخدامه ضمن اجتماعات المجموعة. كما استعان المؤلف بطريقة تَحدّث لم يسبق للمعلمين أن وجدوا كتاب نحو أو قواعد يشجعهم على تقييم استخدام اللغة بطرق جديدة، فقد أوجدت المجموعة طرقًا للتحول عن مفاهيم الصواب والخطأ في اللغة. هنا يقرر نيلسون فلورز وغيتا أنيجا:

أن إتاحة فرص لمعلمي الإنجليزية من غير أهلها للمشاركة في مشروعات عابرة للغات من شأنه دعمهم في استحداث مفاهيم أكثر إيجابية بخصوص الهويات باعتبارهم معلمين متعددي اللغات، وكذلك بخصوص استحداث نُهج تربوية للطلاب تبني على ممارساتهم اللغوية المنزلية بطرق تبدد الأفكار اللغوية السائدة. (2017، ص. 441)

وأخيرًا، انتهج البرنامج نموذجًا اجتماعيًا ثقافيًا للتعلم الإنساني، وطلب من المعلمين تجربة وتقويم وتصميم أنشطة متعددة اللغات بوصفها طريقة لفهم جوهر التربية القائمة على الانتقال بين اللغات. وتخلل ذلك في الكثير من الأنشطة قيام المعلمين بالمشاركة في نشاط بسيط ثم التأمل فيما تعلموه، واستخلاص المبادئ العامة قبل الانتقال إلى تصميم نشاطهم الخاص. وقد طُلِب إليهم في كل نشاط التعبير عما قد يتعلمه الطلاب من ذلك؛ فإذا لم يرد ذلك في المناقشة حانت دعوتهم للتأمل في دور الانتقال بين اللغات ضمن تجربة التأمل. لا تؤدي مواد من قبيل "مبادئ التعاون" المبينة في هذا التقرير أو قوائم الممارسات الصفية (كما ورد في الجدولين الثالث والرابع) إلى تحويل الطرق التربوية الجديدة أو إلى استيعابها؛ إذ يقتضي ذلك تمكين المعلمين من فرص الممارسة العملية المتتالية الموجّهة باستخدام المواد الصفية المساعدة (انظر: جونسون، 2019).

2.1.5 موارد تطوير المعلمين

تقدّم المواقع الإلكترونية التالية مناقشات مفاهيمية مفيدة، فضلًا عن عينات للأنشطة ونماذج بالفيديو للتعليم متعدد اللغات.

- مبادرة CUNY-NYS بشأن ثنائيي اللغة الجدد (www.cuny-nysieb.org)
- المركز الأوروبي للغات المعاصرة التابع للمجلس الأوروبي (www.ecml.at)
- ثلاثة أدلة أساسية، المجلس الأوروبي (www.coe.int/en/web/language-policy/three-fundamental-guides)
- إحياء التنوع اللغوي والثقافي – LINCDIRE (www.lincdireproject.org)

2.5 التقويم

تعتمد النظم التعليمية على الاختبارات، وذلك لقياس نتائج المبادرات الاستراتيجية، وقياس الأداء مقارنة بالنظم الأخرى، ومراقبة دواعي القلق من عوامل الإنصاف والجودة. كما تعتمد غرف الدراسة على التقويمات التي تعدّ كشفًا لإمكانات التعلم الصفي وحافزًا للتحصيل عند كل طالب. وتظل اللغة – على اختلاف السياقات – الوسيط الذي يؤدي به الطالب، أي إلى أي مدى تؤثر إجادة الطالب للغة المستخدمة في الاختبار في كفاءة أدائه. وثّق خبراء الاختبارات على مرّ سنين كثيرة ضعفَ أداء المتعلمين نسبةً بمتحدثي اللغة الأكفاء من واقع الاختبار. وغالبًا ما يشار إلى هذه النتيجة باعتبارها "فجوة في التحصيل" أو دليلًا على "مشكلات" تواجه متحدثي اللغة الثانية (مينكن وهدسون وليونغ، 2014؛ شوهامي، 2011). ومع ذلك، قد يرى كثيرون أن النتائج ما هي إلا دليل على تنافر الموارد اللغوية بين المختبَر والموارد التي يقتضي الاختبار إجادتها.

وقد بيّنت الدراسات أنه مع عرض أسئلة الاختبار بلغات عديدة فإن متعلمي اللغات يستفيدون من ذلك (ري-ديكنز وخميش أو ليفيرو، 2013)، كما كشفت الدراسات أن متعددي اللغات ذوي القدرات القوية في لغة الاختبار الأساسية يستفيدون أيضًا (هيو وبرينسلو وماكغاماثا وديديريكس ووينار، 2017). أي أن إتاحة الفرص للمختبَرين متعددي اللغات لبيان كيفية صياغة سؤال في الرياضيات بلغات عديدة يساعدهم في فهم ما يطلبه السؤال.

وفي سياق التعليم الرامي إلى تعزيز التعددية اللغوية، لا بد من إيلاء اهتمام خاص إلى تقويم القدرة اللغوية، وعن ذلك ترى خبيرة اختبارات اللغة، إيلينا شوهامي، ما يلي:

بات معلومًا أن اختبارات اللغة لا تتم في سياقات متجانسة موحّدة ومنعزلة، بل في مجتمعات عامرة بالتنوع والتعددية اللغوية والتعددية الثقافية؛ وهذا واقع يفرض تحديات وتساؤلات جديدة على القائمين بالاختبارات في ما يخص معنى الدراية بلغة (بلغات) في سياق التعليم وسياق المجتمع. (2011، ص. 420)

يرى ديرك غورتر وجيسون سينوز (2017) أن تقويم التعددية اللغوية في حد ذاته مختلف عن السماح باستخدام موارد التعددية اللغوية لدى قياس الدراية بمحتوى من قبيل الرياضيات، وكذلك عن اتباع إجراءات عديدة لإتقان لغات منفردة. ومن البدائل التي يقترحها الباحثان إجراءات تقويم تجمع بين نتائج التقويمات أحادية اللغة لبناء ملف وافٍ عن المختبَرين على غرار نظام المجلس الأوروبي للغات الأوروبية (www.coe.int/en/web/portfolio). كما يقترحان إنشاء مهام إنتاجية وأسانيد تصنيفية تتيح الانتقال عبر اللغات وتقويمه بوضوح (انظر: شوهامي، 2011؛ سولتير-غونزاليس وإسكاميلا وهوبويل، 2012). ومع ذلك، يتفق معظم الباحثين على ضرورة إيلاء اهتمام مزيد إلى التقويمات المنطوية على استخدام لغات عديدة في سبيل إنجاز مهمة تعتبر عادية وضرورية (شيزل وكورن ولوبيز-غوبار، 2018).

1.2.5 محاولتان للتقويم متعدد اللغات لقراءة العلوم

واجه المؤلف هذا التحدي في إطار مشروع المنحة المستقصية لممارسات قراءة العلوم في مدرسة المرحلة المتوسطة. واضطر المؤلف إلى بناء أداة بحثية لتقويم العلاقة بين قدرات الطالب على القراءة واستخدام الاستراتيجية ذات الصلة. وباتباع إرشادات إعداد الاختبارات المقترحة من القائمين على الاختبار اللغوي، ليل باخمان وأدريان بالمر (1996)، فقد بدأت المحاولة بتحديد مهمة قراءة طبيعية لأحد متعددي اللغات، وتوصيفها. بحثت المهمة المختارة عن معلومات تخص 15 موضوعًا فصليًا في الصف الثامن من أحد كتب العلوم القطرية، وهي معنية بالنسخة القطرية من موقع إلكتروني بحثي على شبكة الإنترنت. أُدخِلت المواضيع بالعربية، وكانت معظم نتائج البحث (69%) - التي ظهرت على الصفحة الأولى من صفحات نتائج البحث عن كل موضوع – بالعربية. أما بقية عمليات البحث فكانت بالإنجليزية (29%)، إلى جانب عدد قليل من عمليات البحث المؤدية إلى مواقع ثنائية اللغة. تمخضت هذه التجربة عن استنتاج مفاده أنه رغم أن معظم نصوص المعلومات تصدر بلغة واحدة، إلا أن التكامل بين المعلومات الظاهرة بلغات عديدة يشكّل تجربة حقيقية بالنسبة للقارئ متعدد اللغات (رينولدز، 2017 أ).

شهد العام الأول من المشروع إنشاء أداة لجمع البيانات الأساسية (رينولدز، 2015، 2017 أ)، وتألفت من ثلاث مهام أدائية هي: قراءة نص عربي، وقراءة نص إنجليزي، ثم الإجابة عن ستة عناصر منتقاة وعنصر إجابة مفتوح عن النص. وبعد كل مهمة من الثلاث، أتم الطلاب استبانة تستفسر عما إذا كانوا قد اعتمدوا استراتيجية معينة لدى أداء المهمة. أشارت ثلاثة من عناصر الإجابة المنتقاة إلى محتوى في النص العربي، وأشارت ثلاثة أخرى إلى محتوى في النص الإنجليزي، علمًا بأن الأسئلة لم تشر صراحةً إلى نص بعينه. وعلى ذلك، وعلى سبيل المقياس للقدرة على القراءة متعددة اللغات، أتاحت الأداة المذكور إمكانية المقارنة بين الأداء بلغتين. أما استبانات المتابعة بخصوص الاستراتيجية المتبعة فأتاحت هي الأخرى استقصاء ما إذا كان الطلاب قد مالوا إلى استخدام استراتيجية بعينها بغض النظر عن اللغة، أو ما إذا كانوا قد غيّروا استخدامهم باختلاف اللغة. غير أن الأداة لم تقس قدرة الطلاب من عدمها على تفسير المعنى من خلال مضافرة معلومات مكتسبة بلغات عديدة.

ثم شهد العام الثالث من المشروع محاولة ثانية لابتكار أداة تتطلب مزيدًا من التكامل، وتخللها استهلال الأداة بقراءة نص عربي مأخوذ من كتاب الطلاب لمادة العلوم، أعقبها قراءة نص إنجليزي في الموضوع ذاته بعد نقله من موقع "ويكيبيديا" بتصرف. ثم تعرّض الطلاب لرسالة مستخلصة هي عبارة عن عرض مكرر متكامل للمعلومات من كلا النصين، وكان ذلك العرض بالعربية وفيه عشرة عناصر إجابة مستخلصة ومنتقاة: حمل ستة منها معلومات ينبغي أن يكون الطلاب قد استوعبوها من النص العربي، فيما حملت أربعة منها معلومات مماثلة من النص الإنجليزي. وأعقب ذلك توجيه الطلاب إلى الإجابة عن سؤال مفتوح استلزم محتوى إضافيًا من النصين العربي والإنجليزي. وأخيرًا، عُرض على الطلاب 21 سؤالا ربما طرحوها هم قبل القراءة (عدد = 6) وأثناء القراءة (عدد = 10) وبعد القراءة (عدد = 3)، مقترنة بتوجيههم إلى تأكيد ما إذا كان قد سبق لهم طرح السؤال من عدمه، وما إذا كانت الأسئلة وجيهة أم لا. أجاب الطلاب عن هذين العنصرين لكل سؤال من الواحد والعشرين سؤالا، أي أولا في ما يتعلق بالنص العربي، ثم في ما يتعلق بالنص الإنجليزي.

ونظرًا للصعوبات التي واجهت كلتا أداتي البحث في ما يخص تعميم الاختبار، فقد ظهر على الأداتين مقدارًا منخفضًا من الاعتمادية ومباعث قلق بشأن الصحة. وبصفة خاصة، كانت الاختبارات أطول مما يمكن لوقت المدرسة أن يستوعبه؛ علمًا بأن مواصفاتها معروضة هنا على سبيل التمثيل لتبصير جهود التطوير المستقبلية. إن كلتا الأداتين تفيدان بأن تقويم الكفاءة متعددة اللغات قد ينطوي على تكرار مهام منفذة بلغات مختلفة، مع اختزال في الأنماط، وتكامل في المعلومات من مصادر عديدة. كما تفيد الأداتان بضرورة الوقوف على فهم وافٍ للقدرة اللغوية التي تتجاوز الفهم وتكوين الجمل والنصوص المنفردة.

2.2.5 موارد التقويم

تصف المواقع الإلكترونية التالية نظمًا تقويمية تركّز على ما يمكن للمتعلمين عمله بموارد تتجاوز الدراية بالموارد.

- مجموعة أدوات LINCDIRE LITE الإلكترونية (lite.) (lincdireproject.org)
- إطار العمل الأوروبي المرجعي المشترك للغات (www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages)
- مركز (WIDA (wida.wisc.edu

3.5 بيانات السياسة والرأي العام

لا تقف دولة قطر وحيدة على صعيد تغيير السياسات التعليمية أو إضعافها بتدخلات أصحاب المصالح؛ فقد وثّق العديد من المؤلفين (مثال: هيو، 2013؛ ماكاليلا، 2017؛ بلودمان، 2015) إخفاق سياسة اللغات في التعليم خلال حقبة ما بعد الفصل العنصري في جنوب أفريقيا (سياسة LiEP)، ذلك بأن السياسة الرسمية تدعو الطلاب إلى البدء في تعلم "اللغة الأم"، أي أيّة لغة من أصل 11 لغة رسمية تعترف بها الدولة، ثم إضافة لغة رسمية أخرى إليها في الصف الثالث. وعليه، يقرر بيتر بلودمان أن الواقع العملي يشهد بدفع أولياء الأمور السود أبناءهم للبدء في تعلم الإنجليزية في سن مبكرة قدر الإمكان لأنهم يرونها مفيدة لاحقًا عندما يخضع الطلاب للاختبار في الإنجليزية وعندما يتأهلون لخيارات المسارات المهنية.

ويرصد بلودمان أن من مشكلات السياسة الرسمية معاملة اللغات بوصفها كيانات منفصلة تُدرَس وتُقرر بوصفها نقاطًا منعزلة في المنهج الدراسي. ولا يوجد اعتراف بأنواع المزج اللغوي الخاص في مقاطع PRAESA المصوّرة السابق وصفها في الفصل الرابع. ولأنه لا مفر للأسر من الاختيار، فإنها تضغط على أبنائها لدراسة الإنجليزية. لذا يرى بلودمان أن العامّة بحاجة لتوعية أكبر بشأن كيفية استخدام اللغات فعليًا في المجتمع الجنوب أفريقي. وهذا رأي نجد له صدى في كلمات ليكيتي ماكاليلا الداعية إلى "لغة ثلاثية المحاور في السياسة التعليمية بحيث تُذكي التقاطع اللغوي في الممارسة العملية. . . علمًا بأن الابتعاد عن الفصل بين اللغات بوصفها كيانات "مغلقة على نفسها"، يقتضي من سياسة تدريس اللغات أن تتصدى لهذا الفصل المصطنع بين اللغات" (2017، ص. 307).

1.3.5 مدارس مؤسسة قطر

يتمثل التحدي الأهم المرصود في تحليل الإخفاق الذي مُنيت به سياسة تدريس اللغات بجنوب أفريقيا في فهم العامّة لماهية اللغة ومعنى استخدامها. وفي إطار الإعداد لهذا التقرير، وُجهت الدعوة إلى المؤلف لاستضافة مناقشة عن سياسة تدريس اللغات للجهات التعليمية المحلية، وذلك تحت عنوان "من التنافس إلى التعاون"، وهو عنوان ظهر متماشيًا مع التلاقي بين الخلفيات المختلفة لنحو 30 جهة تعليمية مشاركة. أما التعليقات التي تخللت المناقشة فأبرزت مواضيع من قبيل مخاوف فقدان الرابط بالتراث، وتجانس الإنجليزية، والانفصام بين أنواع العربية المنطوقة في المنازل والفصحى الرسمية المستخدمة في المدارس، وانعدام الموارد العربية لدى المعلمين الوافدين، وكيف أن الكثير من لغات المجتمع – بخلاف الإنجليزية والعربية – محلّ تجاهل، والتوافق على أن التفاعلات متعددة اللغات وكذلك النصوص المكتوبة كانت شائعة في المشهد اللغوي بالدولة. ومن ثمّ، تراوح الحوار بين سبل عديدة لاستخدام اللغات في المجتمع ومدى تأثير ذلك في حياة الناس، فضلًا عن الفصل المتحجر بين اللغات في المدارس.

وعقب انتهاء المناقشة، تحادث مع المؤلف متخصصون في دعم التنمية المهنية لدى مدارس مؤسسة قطر (www.qf.org.qa/education/pre-university)، وهو نظام يضم عشر مدارس في مرحلة التعليم الأساسي الخاص من رياض الأطفال إلى الصف الثاني عشر بالإضافة إلى برنامج واحد للمرحلة قبل الجامعية تحت إشراف مؤسسة قطر التي تدعم كلا من "مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم" (وايز) والجامعة التي يعمل بها المؤلف. وقد أسنِدت إلى المتخصصين المذكورين مهمة وضع "سياسة لتدريس اللغات" للنظام المذكور، فطلبوا النصح والتعقيب في هذا الخصوص. جدير بالذكر أن المدارس المشمولة بهذا النظام تضم فئات عمرية مختلفة ومجموعة متنوعة من المناهج الدراسية، شاملة خمس مدارس تتبع برامج البكالوريا الدولية (International Baccalaureate®) وأكاديمية تتبع نظام تعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM)، ومدرسة جديدة تجرب أسلوب التعلم متعدد الأعمار القائم على المشاريع، ومدرسة داخلية تركّز على القيادة للبنين، ومدارس لذوي الاحتياجات الخاصة والطلاب المصابين بطيف التوحد. وهذا التنوع يقتضي أن تكون أية سياسة لتدريس اللغات عامة الطابع وملهمة.

ما تزال السياسة قيد الوضع، لكن العملية المتبعة جديرة بالمناقشة، إذ يدرك المتخصصون أنه لا بدّ في السياسة من العبور بأصحاب المصالح ضمن النظام التعليمي بدءًا من التركيز على استخدامات الإنجليزية والعربية مرورًا بالتفكير الأكثر انفتاحًا في معنى إعداد طلاب متعددي اللغات؛ علمًا بأن المدارس تصف نفسها حاليًا بأنها تقدم "التدريس بالإنجليزية" ووفق مناهج "لثنائيي اللغة" ومناهج مقدمة "بلغتين". كما يحدد الكثير من تلك المدارس لغات بعينها لاستخدامها في مواد دراسية معينة، علمًا بأن بعضها يوظّف معلمين مختلفين لمختلف اللغات، فيما يوظّف البعض معلمين اثنين يستعينان بلغات مختلفة بصورة متزامنة في غرف الدراسة.

يدرك المتخصصون أيضًا أن السياسة أبعد ما تكون عن إملاء مفروض، بل يلزم أن تكون منبثقة من مدخلات أصحاب المصالح. وقد حضر المؤلف مناقشة أوّلية لمجموعة تركيز مع مديري المدارس، وشهد نشاطها الافتتاحي تقديم مفكرة بلون أو شكل مختلف لكل مشارك. وطُلب بعدها إلى المشاركين كتابة كل لغة تعلموها في حياتهم على ورقة منفصلة ثم لصق الأوراق على جدار عليه جدول للحصص، فتمخض عن ذلك صورة لمجموعة كان أغلب أفرادها ممن تعلموا لغات عديدة في فترات مشتركة بعينها من أعمارهم. وفي الوقت ذاته، كانت تفاصيل حياة كل مشارك مختلفة عن الآخر، وبعد استقطاب اهتمام مديري المدارس بهذه الطريقة، صرّح المتخصصون بأنهم سيكررون نشاط مجموعات التركيز مع أصحاب مصالح آخرين من بينهم رؤساء أقسام ومعلمون، عازمين على صياغة سياسة عقب ذلك لطرحها للنقاش العام.

يردد باحثو سياسات تدريس اللغات أن السياسات عبارة عن عملية متغيرة أكثر من كونها وصفات مفروضة تُملي ما يلزم عمله (لو بيانكو، 2010؛ ماكارتي وكولينز وهوبسون، 2011؛ ريسينتو وهورنبرغر، 1996). أما العملية التي شرعت فيها مدارس مؤسسة قطر فما تزال في مستهلها، لكنها مستقرة على ضرورة التعامل مع الأفكار والتصورات السائدة بشأن اللغات أولًا، كما تُرسي العملية مسارًا منفتحًا للحوار والتأمل؛ وهو ما يبدو إطار عمل نافع للاستقرار على فكرة مشتركة للاهتداء بها عند التنفيذ على مستويات عديدة.

2.3.5 موارد لسياسات تدريس اللغات

البيانات الآتي ذكرها هي لمنظمات دولية، ويمكن الاسترشاد بها على سبيل الدعم أو نقاط بداية لمناقشات مفيدة، وذلك لوضع سياسات تدريس اللغات وفق مراعات البيئة والسياق:

- بيان سالزبورغ لعالم متعدد اللغات (www.salzburgglobal.org)
- أجندة العمل لمستقبل مهنة تدريس اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) (www.tesol.org/actionagenda)
- موارد مؤسسة اللغات في التعليم (Languages in Education) (en.) unesco.org/themes/gced/languages/resources)
- سياسة تدريس اللغات في برنامج البكالوريا الدولية (International Baccalaureate®) (www.ibo.org/language-policy)

4.5 نهج فكري تعاوني

بدأ هذا التقرير برصد ثلاثة تحديات تبدو متباينة وسياقية، هي:

- كيفية زيادة نسبة الأطفال الذي يبدؤون دراستهم في المدارس بلغة المنزل.
- كيفية احترام وتعزيز لغات الوافدين والمهاجرين المتنوعة ضمن الجهود المدرسية .
- كيفية تشجيع الناطقين بلغات الأغلبية على دراسة لغات إضافية .

والحجة في ذلك هو أن تذليل كل تحدٍ من التحديات المذكورة يقتضي تحولًا فكريًا من اعتبار اللغات كيانات متنافسة إلى موارد متكاملة ومتعاونة. كما قدّمت الفصول الوسيطة من هذا التقرير مسوّغًا للحجة المذكورة ورؤية لما قد تبدو عليه عند التنفيذ على أرض الواقع، إذ رسمت صورة للأفراد والمجتمعات والمدارس التي تمتاز فيها اللغات بالتعايش الحيوي.

الرد على هذا المقترح قد يكون كما يلي: مقترح جميل نظريًا، ومثالي فاضل في السياق التعليمي؛ غير أن الدراسات المعنية بالإصلاحات التعليمية حافلة بتقارير عن الإخفاقات: إخفاق في التخطيط للموارد اللازمة، وإخفاق في تضمين تقويم بنيوي مع الحرص على المساءلة، وإخفاق في فهم السياق. إن تغيير الفكر ليس بالأمر اليسير البتة؛ فتغيير المنظور أحادي اللغة الراسخ في المدارس بأنحاء العالم لا يتطلب فكرة جيدة فحسب، بل وتخطيطًا قويًا بشأن كيفية التعامل مع الاحتياجات المتعلقة بالدور الفاعل للمعلم، والتقويم المجدي، ومشاركة أصحاب المصالح.

يتصور الشكل رقم 6 نظامًا تعليميًا مختلفًا لا يقوم على فكرة اللغات المتنافسة، بل على فكرة التعاون. وهو نظام يحمل في طياته القدرة على المساهمة في تحقيق الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة التي تنشدها الأمم المتحدة، ألا وهو هدف المساواة في التعليم. وهذا النظام الجديد يعي طبيعة التعدد اللغوي في المجتمع ويحترمها، ويحدد هدفه في تعزيز التعددية اللغوية، ويحترم الموارد اللغوية للطلاب وقدراتهم اللغوية جميعًا. وبذلك يكون نظامًا قائمًا على فكرة التعاون، ويكفل:

- أن يبدأ كل الطلاب في التعلم بلغات يفهمونها جيدًا، مع استدامة التطور في تلك اللغات كلها .
- أن يتعلم الناطقون بلغات الأغلبية اللغات المهمّشة بمجتمعاتهم إلى جانب اللغات التي تتيح لهم الحركة عبر الدول.
- أن يدرك الوافدون القيمة الاقتصادية والاجتماعية الكامنة في مواردهم اللغوية .
- أن يستوعب المجتمع الاختلاف اللغوي، واعتباره مهارة رئيسية من مهارات التواصل .
- أن يكون الخطاب متعدد اللغات حاضرًا في وسائل الإعلام، ومصدرًا مشتركًا للإبداع .
- أن يجد كل الطلاب الفرصة والتشجيع لتعلم موارد مستدامة وصقلها بأكثر من لغة .

مبادئ التعاون		فكرة التعاون
مراعاة الاحتياجات المتغيرة للأفراد والمجتمعات من حيث الموارد اللغوية	الواقع ←	إسهام التعليم في اللُحمة الاجتماعية حيث يشعر الكل بالتمكين من خلال مواردهم اللغوية ومهارات التفاوض والاحتواء
نظرة شاملة للتعددية اللغوية	الوضوح ←	الترادف بين التعددية اللغوية والتطور الإدراكي والاجتماعي
إذكاء الاحترام للاختلاف	الاحترام ←	احترام اللغات المهمّشة والناطقين بها باعتبارهم واعتبارها مصدرًا للابتكار والتجدد

الشكل رقم 6: من المبادئ إلى فكرة قائمة على التعاون

دادلي رينولدز

دادلي رينولدز رئيس مشارك لتخصصات الفنون والعلوم وأستاذ طرق تدريس الإنجليزية بجامعة كارنيجي ميلون في قطر. وقد ترأّس رابطة معلّمي اللغة الإنجليزية للناطقين بلغات أخرى (TESOL) الدولية خلال 2016 و2017، وعمل معلمًا وباحثًا في مجال المتعلمين متعددي اللغات لأكثر من 30 عامًا، وعمل بالأساس مع متعلمي الإنجليزية. وبالإضافة إلى سياسة تدريس اللغات، يتناول المؤلف في بحوثه الأنماط التطورية في تعلم اللغات الإضافية، والأساليب المنهجية والتربوية المعنية بصقل مهارات إجادة القراءة والكتابة، وتدريب المعلمين، والتعلم.

نبذة عن جامعة كارنيجي ميلون

Carnegie Mellon University Qatar

لأكثر من قرن من الزمان، تحدّت جامعة كارنيجي ميلون الفضوليين والمتحمسين لتصور وتقديم العمل الذي يهمهم. جامعة كارنيجي ميلون، وهي جامعة خاصة وعالمية المستوى، تضع مسارها الخاص من خلال برامج تلهم الإبداع والتعاون. كما وتتبع نهجًا متميزًا في التعليم الجامعي الذي يجمع بين التدريب المهني والأسس القوية في الفنون والعلوم. يتعلم الطلاب الذين لديهم أساس قوي في الفنون والعلوم كيفية الربط بين التخصصات والعمل بفعالية خارج مجال دراستهم. في عام 2004، بدأت جامعة كارنيجي ميلون ومؤسسة قطر شراكة لتقديم برامج مختارة من شأنها أن تسهم في التنمية طويلة الأجل لدولة قطر. واليوم ، تقدم جامعة كارنيجي ميلون قطر برامج البكالوريوس في العلوم البيولوجية وإدارة الأعمال والبيولوجيا الحاسوبية وعلوم الكمبيوتر ونظم المعلومات. يدرس في جامعة كارنيجي ميلون في قطر حاليًا ما يقرب من 400 طالب من 38 دولة.

نبذة عن "مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم" (وايز)

wise

تأسس مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم 'وايز' عام 2009 بمبادرة من مؤسسة قطر للتربية والعلوم وتنمية المجتمع، وتحت قيادة رئيس مجلس إدارتها صاحبة السمو الشيخة موزا بنت ناصر. ويُعدّ وايز منصة دولية متعددة القطاعات هدفها التفكير الخلاق القائم على الأدلة والنقاش والعمل الهادف في مجال التعليم. ومن خلال قمته التي تنعقد كل عامين ومبادراته البحثية التعاونية ومجموعة برامجه المستمرة، يمثل مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم 'وايز' مرجعًا عالميًا لمنهجيات التعليم الحديثة.

أصدر (وايز) "سلسلة أبحاث وايز" بالتعاون مع خبراء من مختلف العالم، والتي تتناول بدورها قضايا التعليم الرئيسية التي يُعنى بها العالم وتعبّر عن أولويات استراتيجية قطر الوطنية للبحوث. وتوفر هذه السلسلة تقارير شاملة تضم أحدث المعارف وتتصدى لعدد من التحديات التعليمية التي تواجهها مختلف السياقات بالعالم، فتقدم توصيات عملية واستشارات سياسية لجميع الجهات المعنية بمجال التعليم. وتناولت أبحاث (وايز) الماضية قضايا الوصول لفرص التعليم، والجودة، والتمويل، وتدريب المعلمين، وقيادة الأنظمة المدرسية، والتعليم في مناطق النزاعات، وريادة الأعمال، وتعليم الطفولة المبكرة، ومهارات القرن الحادي والعشرين.

شكر وتقدير

يطيب للمؤلف أن يتقدم بأسمى آيات الشكر إلى صاحبة السمو الشيخة موزا بنت ناصر، رئيس مجلس إدارة مؤسسة قطر، وإلى سعادة الشيخة هند بنت حمد آل ثاني، نائب رئيس مجلس إدارة مؤسسة قطر والرئيس التنفيذي للمؤسسة، وذلك لما كان لرؤيتهما الثاقبة ونصحهما السديد من أثر داعم لجهود المؤسسة في "مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم" (وايز) وفي جهود جامعة كارنيجي ميلون؛ إذ ما يزال لإيمانهما بقوة التعليم أثره في بناء حياة أفضل للبشر بشتى أنحاء العالم. كيف لا وقد كان لنضالهما في سبيل الكفاءة في تدريس اللغات أثره في الربط بين الطلاب وتاريخهم وتراثهم، مع تمكينهم من الشعور بالمواطنة العالمية والتعاون والابتكار على صعيد عالمي.

ولم يكن لهذا التقرير أن يرى النور لولا التشجيع والتوجيه من الدكتورة أسماء الفضالة، مدير قسم البحوث وتطوير المحتوى في مؤتمر القمة العالمي للابتكار في التعليم (وايز)؛ والعميد مايكل تريك في جامعة كارنيجي ميلون. وانطلاقًا من صفتيهما القياديتين، فإنهما يجسّدان أهمية الرؤية والالتزام بالابتكار، لذا يحمل المؤلف لهما كل مشاعر الامتنان لما ألهماه به في عمله. ووراء كل قائد عظيم فريق عظيم، فقد قدّم الدكتور أحمد بغدادي، وعمر زكي، وأوريليو أمارال، وفيستا جيبي ومالكوم كوليدج من مؤتمر (وايز) تعقيبًا مهمًا ودعمًا عظيمًا في مختلف مراحل هذا العمل. أما الدكتور جي ريتشارد تكر، والدكتورة أندريا ريتيفوي، والدكتورة دانيل زاوودني فيتزيل، والدكتور ديفيد كوفر، والدكتور سوغورو إشيزاكي، والدكتورة سيلفيا بيسو، والدكتور توماس ميتشل، والدكتورة ماريا بيا غوميز لايخ وأنجيلا فورد من جامعة كارنيجي ميلون فهم زملاء عظماء لما أسهموا به في تفكير المؤلف وتطور جهوده إزاء التعليم متعدد اللغات.

والشكر موصول لمراجعين، هما الدكتورة جوان كراندال والدكتورة إستر دي يونج، لما قدماه من تعقيب وتبصير مهم ومؤثر ساعدا به المؤلف على بلورة رؤيته بخصوص هذا التقرير والمساهمات العلمية الواردة فيه.

أما الشكر الأعظم عن هذا التقرير فهو لزوجة المؤلف، مارلين جاروغ رينولدز، لما قدمته من آراء ملهمة وصبر وإنصات وقراءة للعديد من المسودات، ولما درأته عن المؤلف من شك أو ريبة.

ضمائم

2019 International Year of Indigenous Languages. (2019, January 12). Retrieved March 29, 2019, from Department of Economic and Social Affairs, United Nations website: https://www.un.org/development/desa/dspd/2019/01/2019-international-year-of-indigenous-languages/

Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207–245.

Alba_McDonald [Alba McDonald]. (2018, September 28). Como profesora de inglés me ofende ver mi trabajo continuamente cuestionado porque mi pasaporte ponga España en vez de UK. Hay muchos profesionales en la enseñanza con nivel C2 que son perfectamente válidos para el bilingüismo que son españoles. [Tweet]. Retrieved October 25, 2018, from @Alba__McDonald website: https://twitter.com/Alba__McDonald/status/1045665079973367808

Alfadala, A. [Al-Fadala, A.] (2015). K-12 *reform in the Gulf Cooperation Council (GCC) countries: Challenges and policy recommendations* (No. WISE Research #07). Retrieved from The World Innovation Summit for Education website: http://www.wise-qatar.org/2015-wise-research-K12-reform-GCC-countries

Alkhatib, H. (2017). Status and function of the English language in Qatar: a social semiotic perspective. *Journal of World Languages,* 4(1), 44–68. https://doi.org/10.1080/21698252.2017.1406878

American Councils for International Education. (2017). *National K-12 foreign language enrollment survey.* Retrieved from https://www.americancouncils.org/flereport

Aronin, L., & Singleton, D. (2008). Multilingualism as a new linguistic dispensation. *International Journal of Multilingualism*, 5(1), 1–16. https://doi.org/10.2167/ijm072.0

Bacha, U. (2017, May 16). More students in Pakistan are learning Chinese today than ever before. Retrieved November 11, 2018, from DAWN.COM website: https://www.dawn.com/news/1333509

Bachman, L. F., & Palmer, A. S. (1996). *Language testing in practice.* Oxford, UK: Oxford University Press.

Baker, C. (2017). F*oundations of bilingual education and bilingualism* (6th ed.). Bristol: Multilingual Matters.

Bernstein, K. A., Kilinc, S., Deeg, M. T., Marley, S. C., Farrand, K. M., & Kelley, M. F. (2018). Language ideologies of Arizona preschool teachers implementing dual language teaching for the first time: pro-multilingual beliefs, practical concerns. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 1–24. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1476456

Berthoud, A.-C., Grin, F., & Lüdi, G. (Eds.). (2013). E*xploring the dynamics of multilingualism: The DYLAN project.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Blommaert, J. (2010). The *sociolinguistics of globalization.* Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Board of Governors of the European Schools. (2018). *Facts and figures on the beginning of the 2018- 2019 school year in the European Schools.* Retrieved from https://www.eursc.eu/Documents/2018-10-D-17-en-2.pdf

Bonacina-Pugh, F. (2013). Categories and language choice in multilingual classrooms: the relevance of 'teacher-hood.' *Language and Education, 27*(4), 298–313. https://doi.org/10.1080/09500782.2013.788021

Budach, G. (2013). From language choice to mode choice: how artefacts impact on language use and meaning making in a bilingual classroom. *Language and Education*, 27(4), 329–342. https://doi.org/10.1080/09500782.2013.788188

Bunar, N. (Ed.). (2018). *Education: Hope for newcomers in Europe.* Retrieved from https://issuu.com/educationinternational/docs/28_feb_doc_web

Canagarajah, S. (2009). The plurilingual tradition and the English language in South Asia. *AILA Review,* 22(1), 5–22. http://dx.doi.org/10.1075/aila.22.02can

Canagarajah, S. (2011). Codemeshing in academic writing: Identifying teachable strategies of translanguaging. *The Modern Language Journal*, 95(3), 401–417.

Canagarajah, S. (2013). *Literacy as translingual practice: Between communities and classrooms.* New York: Routledge.

Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum,* 28(1), 8–24. https://doi.org/10.1080/07908318.2014.1000922

Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912. https://doi.org/10.1080/01434632.2017.1284855

Charter Petition. (2014, May 15). Retrieved November 11, 2018, from International Charter School of Atlanta website: https://www.icsatlanta.org/petition

Child and young migrants. (n.d.). Retrieved March 29, 2019, from Migration Data Portal website: https://migrationdataportal.org/themes/child-and-young-migrants

Chiswick, B. R., & Miller, P. W. (2018). Do native-born bilinguals in the US earn more? *Review of Economics of the Household,* 16(3), 563–583. https://doi.org/10.1007/s11150-017-9398-5

Collins, J., Slembrouck, S., & Baynham, M. (2009). *Globalization and language in contact: Scale, migration and communicative practices.* London: Bloomsbury Publishing PLC.

Commission on Language Learning. (2017). *America's languages: investing in language education for the 21st century.* Retrieved from https://www.amacad.org/language

Conteh, J., & Meier, G. (Eds.). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges.* Bristol: Multilingual Matters.

Cook, V. (2016). Premises of multi-competence. In V. Cook & W. Li (Eds.), *The Cambridge handbook of linguistic competence* (pp. 1–25). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Cooper, R. L. (1989). *Language planning and social change.* Cambridge: Cambridge University Press.

Coyoca, A. M., & Lee, J. S. (2009). A typology of language-brokering events in dual-language immersion classrooms. *Bilingual Research Journal; Philadelphia,* 32(3), 260–279.

Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N., & Martin, P. (2006). Multicultural, heritage and learner identities in complementary schools. *Language and Education, 20*(1), 23–43. https://doi.org/10.1080/09500780608668708

Creese, A., & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: A pedagogy for learning and teaching? *The Modern Language Journal, 94*(1), 103–115.

Cummins, J. (2007). Rethinking monolingual instructional strategies in multilingual classrooms. *Canadian Journal of Applied Linguistics / Revue Canadienne de Linguistique Appliquée, 10*(2), 221–240.

Cummins, J. (2009). Fundamental psycholinguistic and sociological principles underlying educational success for linguistic minority students. In T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty, & M. Panda (Eds.), *Social Justice through Multilingual Education* (pp. 37–51). Bristol: Channel View Publications.

Davis, A. (2017, November 19). Germany sees mixed results in refugee education. Retrieved January 15, 2019, from Al-Fanar Media website: https://www.al-fanarmedia.org/2017/11/germany-sees-mixed-results-refugee-education/

De Jong, E. J. (2011). *Foundations for multilingualism in education: From principles to practice.* Philadelphia: Caslon Publishing.

Department of Statistics Singapore. (2016). *General household survey 2015.* Retrieved from https://www.singstat.gov.sg

Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal,* 100(S1), 19–47. https://doi.org/10.1111/modl.12301

Dual Language Immersion Programs in Georgia. (n.d.). Retrieved August 6, 2018, from Georgia Department of Education website: http://www.gadoe.org/Curriculum-Instruction-and-Assessment/Curriculum-and-Instruction/Pages/Dual-Immersion-Language-Programs-in-Georgia.aspx

Dudley, P. (2012). Lesson Study development in England: From school networks to national policy. *International Journal for Lesson and Learning Studies,* 1(1), 85–100. http://dx.doi.org/10.1108/20468251211179722

Ellili-Cherif, M., & Romanowski, M. (2013). Education for a New Era: Stakeholders' perception of Qatari education reform. *International Journal of Education Policy and Leadership,* 8(6), 1–17.

Eslami, Z. R., Reynolds, D. W., Sonnenburg-Winkler, S. L., & Crandall, J. (2016). Translanguaging for teacher development in Qatari middle school science classrooms. In J. Crandall & M. Cristison (Eds.), *Teacher education and professional development in TESOL: Global perspectives* (pp. 240–254). New York: Routledge.

Extra, G. (2017). Language policy and education in the new Europe. In T. L. McCarty & S. May (Eds.), *Language policy and political issues in education: Encyclopedia of language and education* (3rd ed., Vol. 1, pp. 331–347). Retrieved from https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/language-policy-and-education-in-the-new-europe

Fast Facts: Charter Schools. (2018). Retrieved February 14, 2019, from National Center for Education Statistics website: https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30

Fernandez, C., & Yoshida, M. (2004). Lesson study: *A Japanese approach to improving mathematics teaching and learning.* Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.

Finnigan, K., Adleman, N., Anderson, L., Lynyonne, C., Donnelly, M. B., & Price, T. (2004). *Evaluation of the public charter schools program: Final report* (Evaluative Reports No. 2004-08). Retrieved from U.S. Department of Education, Office of the Deputy Secretary website: https://www2.ed.gov/rschstat/eval/choice/pcsp-final/index.html

Flores, N. (2013). The unexamined relationship between neoliberalism and plurilingualism: A cautionary tale. *TESOL Quarterly,* 47(3), 500–520. https://doi.org/10.1002/tesq.114

Flores, N., & Aneja, G. (2017). "Why needs hiding?" Translingual (re) orientations in TESOL teacher education. *Research in the Teaching of English, 51*(4), 441–463.

Foreign language learning statistics. (2018, September). Retrieved November 14, 2018, from Eurostat: Statistics Explained website: https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Foreign_language_learning_statistics

French, M. (2016). Students' multilingual resources and policy-in-action: An Australian case study. *Language and Education,* 30(4), 298–316. https://doi.org/10.1080/09500782.2015.1114628

Gajo, L. (2014). From normalization to didactization of multilingualism: European and Francophone research at the crossroads between linguistics and diadactics. In J. Conteh & G. Meier (Eds.), *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges* (pp. 113–131). Bristol: Multilingual Matters.

García, O. (2014). Multilingualism and language education. In C. Leung & B. V. Street (Eds.), *The Routledge companion to English studies (pp. 84–99).* New York: Routledge.

General Secretariat for Development Planning. (2008). *Qatar national vision* 2030. Retrieved from http://www.gsdp.gov.qa/portal/page/portal/gsdp_en/qatar_national_vision/qnv_2030_document

Gorter, D., & Cenoz, J. (2017). Language education policy and multilingual assessment. *Language and Education,* 31(3), 231–248. https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261892

Graddol, D. (2006). *English next: Why global English may mean the end of "English as a Foreign Language."* Retrieved from http://www.britishcouncil.org/learning-research-englishnext.htm

Guido, M. G. (2016). ELF in responsible tourism: Power relationships in unequal migration encounters. In M.-L. Pitzl & R. Osimk-Teasdale (Eds.), *English As a Lingua Franca: Perspectives and Prospects* (pp. 49–56). Boston: Walter de Gruyter.

Hadid, D. (2018, October 9). In Pakistan, learning Chinese is cool — And seen as a path to prosperity. Retrieved November 11, 2018, from NPR website: https://www.npr.org/2018/10/09/638987483/in-pakistan-learning-chinese-is-cool-and-seen-as-a-path-to-prosperity

Hardach, S. (2018, February 6). Speaking more than one language can boost economic growth. Retrieved September 28, 2018, from World Economic Forum website: https://www.weforum.org/agenda/2018/02/speaking-more-languages-boost-economic-growth/

Hedgpeth, D. (2018, October 23). 'Go back to your country': Woman yells obscenities at family speaking Spanish at Virginia restaurant. *Washington Post.* Retrieved from https://www.washingtonpost.com/dc-md-va/2018/10/23/go-back-your-country-woman-yells-obscenities-family-speaking-spanish-virginia-restaurant/

Heller, M. (2010a). Language as resource in the globalized new economy. In N. Coupland (Ed.), *The handbook of language and globalization* (pp. 347–365). https://doi.org/10.1002/9781444324068.ch15

Heller, M. (2010b). The commodification of language. *Annual Review of Anthropology,* 39, 101–114.

Henderson, K. I., & Palmer, D. K. (2015). Teacher and student language practices and ideologies in a third-grade two-way dual language program implementation. *International Multilingual Research Journal,* 9(2), 75–92. https://doi.org/10.1080/19313152.2015.1016827

Heugh, K. (2013). Slipping between policy and management: (De) centralized responses to linguistic diversity in Ethiopia and South Africa. In D. Singleton, J. A. Fishman, L. Aronin, & M. Ó Laoire (Eds.), *Current multilingualism: A new linguistic dispensation* (pp. 339–372). Boston: De Gruyter Mouton.

Heugh, K., Prinsloo, C., Makgamatha, M., Diedericks, G., & Winnaar, L. (2017). Multilingualism(s) and system-wide assessment: a southern perspective. *Language and Education,* 31(3), 197–216. https://doi.org/10.1080/09500782.2016.1261894

Hillman, S., & Eibenschutz, E. O. (2018). English, super-diversity, and identity in the State of Qatar. *World Englishes,* 20(1), 1–20. https://doi.org/10.1111/weng.12312

Hillman, S., Graham, K. M., & Eslami, Z. R. (2018). Teachers' translanguaging ideologies and practices at an international branch campus in Qatar. *English Teaching & Learning.* https://doi.org/10.1007/s42321-018-0015-3

Hopper, P. (1998). Emergent grammar. In M. Tomasello (Ed.), *The new psychology of language* (pp. 155–175). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hornberger, N. H. (1994). Literacy and language planning. *Language and Education,* 8(1–2), 75–86. https://doi.org/10.1080/09500789409541380

Hornberger, N. H., & Skilton-Sylvester, E. (2000). Revisiting the Continua of Biliteracy: International and Critical Perspectives. *Language and Education,* 14(2), 96–122. https://doi.org/10.1080/09500780008666781

Housen, A. (2002). Processes and outcomes in the European schools model of multilingual education. *Bilingual Research Journal,* 26(1), 45–64.

Howard, E. R., Lindholm-Leary, K. J., Rogers, D., Olague, N., Medina, J., Kennedy, B., ... Christian, D. (2018). *Guiding principles for dual language education* (3rd ed.). Washington, D.C.: Center for Applied Linguistics.

Hundley, T. (2010, May 30). Is Arabic a dying language? Retrieved October 12, 2018, from Public Radio International website: https://www.pri.org/stories/2010-02-22/arabic-dying-language

Hurst, E. (2017). Regional flows and language resources. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge handbook of migration and language* (pp. 171–186). https://doi.org/10.4324/9781315754512-10

Jain, R., & Wee, L. (2015). Multilingual education in Singapore: Beyond language communities. In A. Yiakoumetti (Ed.), *Multilingualism and language in education: Sociolinguistic and pedagogical perspectives from commonwealth countries* (pp. 67–85). Cambridge: Cambridge University Press.

Jain, R., & Wee, L. (2018). Cartographic mismatches and language policy: The case of Hindi in Singapore. *Language Policy,* 17(1), 99–118. https://doi.org/10.1007/s10993-016-9429-8

Jaspers, J. (2015). Modelling linguistic diversity at school: The excluding impact of inclusive multilingualism. *Language Policy,* 14(2), 109–129. https://doi.org/10.1007/s10993-014-9332-0

Jenkins, J. (2017). Mobility and English language policies and practices in higher education. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge handbook of migration and language* (pp. 502–518). https://doi.org/10.4324/9781315754512-12

Jenkins, Jennifer. (2007). *English as a Lingua Franca: Attitude and identity.* Oxford: Oxford University Press.

Johnson, K. E. (2019). The relevance of a transdisciplinary framework for SLA in language teacher education. *The Modern Language Journal,* 103(S1), 167–174. https://doi.org/10.1111/modl.12524

Jones, B. (2017). Translanguaging in bilingual schools in Wales. *Journal of Language, Identity & Education,* 16(4), 199–215. https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328282

Ka Hikitia – Accelerating Success 2013–2017. (2019, January 25). Retrieved February 12, 2019, from Ministry of Education, New Zealand website: http://www.education.govt.nz/our-work/overall-strategies-and-policies/ka-hikitia-accelerating-success-20132017/

Kerfoot, C., & Bello-Nonjengele, B. O. (2016). Game changers? Multilingual learners in a Cape Town primary school. *Applied Linguistics,* 37(4), 451–473. https://doi.org/10.1093/applin/amu044

King, K. A., & Bigelow, M. (2018). Multilingual education policy, superdiversity and educational equity. In A. Creese & A. Blackledge (Eds.), *The Routledge handbook of language and superdiversity* (pp. 459–472). https://doi.org/10.4324/9781315696010-48

Kloss, H. (1969). *Research Possibilities on Group Bilingualism: A Report.* Ste-Foy, Canada: International Centre for Research on Bilingualism, Quebec.

Kosonen, K. (2013). The use of non-dominant languages in education in Cambodia, Thailand, and Vietnam: Two steps forward, one step back. In C. Benson & K. Kosonen (Eds.), *Language issues in comparative education: Inclusive teaching and learning in non-dominant languages and cultures* (pp. 39–58). Rotterdam: Sense Publishers.

Kubanyiova, M., & Crookes, G. (2016). Re-envisioning the roles, tasks, and contributions of language teachers in the multilingual era of language education research and practice. *The Modern Language Journal,* 100(S1), 117–132. https://doi.org/10.1111/modl.12304

Kubota, R. (2016). The multi/plural turn, postcolonial theory, and neoliberal multiculturalism: Complicities and implications for applied linguistics. *Applied Linguistics, 37*(4), 474–494. https://doi.org/10.1093/applin/amu045

Labov, W. (1986). The social stratificaiton of (r) in New York City department stores. In H. B. Allen & M. D. Linn (Eds.), *Dialect and language variation* (pp. 304–329). https://doi.org/10.1016/B978-0-12-051130-3.50029-X

len_Marina [Lena Marina]. (2018, September 29). Soy profe de alemán, me han propuesto dar clade de español y he dicho que no. Sé dar clase de alemán, no de español por mucho que sea nativa. Esto a la gente le cuesta entenderlo, al parecer. [Tweet]. Retrieved October 25, 2018, from @len_Mara website: https://twitter.com/len_Mara/status/1046069291018260481

Leonet, O., Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Challenging minority language isolation: Translanguaging in a trilingual school in the Basque Country. *Journal of Language, Identity & Education,* 16(4), 216–227. https://doi.org/10.1080/15348458.2017.1328281

Lewis, C. (2002). *Lesson study: A handbook of teacher-led instructional change.* Philadelphia: Research for Better Schools, Inc.

Li, W. (2014). Who's teaching whom? Co-learning in multilingual classrooms. In S. May (Ed.), *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education* (pp. 167–190). New York: Routledge.

Lo Bianco, J. (2010). Language policy and planning. In S. McKay & N. H. Hornberger (Eds.), *Sociolinguistics and language education* (pp. 143–176). Bristol, UK: Multilingual Matters.

Lorente, B. P. (2017). Language-in-education policies and mobile citizens. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge handbook of migration and language* (pp. 486–501). https://doi.org/10.4324/9781315754512-40

Makalela, L. (2017). Bilingualism in South Africa: Reconnecting with ubuntu translanguaging. In O. García, A. M. Y. Lin, & S. May (Eds.), *Bilingual and multilingual education* (3rd edition, pp. 297–309). https://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_14

May, S. (2014). *The multilingual turn: implications for SLA, TESOL and bilingual education.* New York: Routledge.

May, S. (2017). National and ethnic minorities : Language rights and recognition. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge handbook of migration and language* (pp. 149–168). https://doi.org/10.4324/9781315754512-9

May, S., Hill, R., & Tiakiwai, S. (2004). *Bilingual/immersion education: Indicators of good practice.* Retrieved from Ministry of Education, New Zealand website: https://www.educationcounts.govt.nz/publications/pasifika/5079

McCarty, T. L. (2011). Unpeeling, slicing and stirring the onion - Questions and certitudes in policy and planning for linguistic diversity in education. In F. M. Hult & K. A. King (Eds.), *Educational linguistics in practice: Applying the local globally and the global locally* (pp. 109–125). Bristol: Channel View Publications.

McCarty, T. L., Collins, J., & Hopson, R. K. (2011). Dell Hymes and the new language policy studies: Update from an underdeveloped country. *Anthropology & Education Quarterly,* 42(4), 335–363. https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2011.01143.x

Mendoza, A., & Parba, J. (2018). Thwarted: relinquishing educator beliefs to understand translanguaging from learners' point of view. *International Journal of Multilingualism,* 1–16. https://doi.org/10.1080/14790718.2018.1441843

Menken, K., Hudson, T., & Leung, C. (2014). Symposium: Language assessment in standards-based education reform. *TESOL Quarterly,* 48(3), 586–614. https://doi.org/10.1002/tesq.180

Migrod123 [Miguel A. Rodríguez]. (2018, September 29). Si ya les cuesta trabajo entender nuevos conceptos, más trabajo les cuesta hacerlo en una lengua que no es la suya. Aprenden terminología específica en una lengua extranjera y no en la suya. Educación bilingüe es para zonas en las que la L2 también se habla fuera del colegio [Tweet]. Retrieved October 25, 2018, from @migrod123 website: https://twitter.com/migrod123/status/1045994080495448064

Ministry of Development Planning and Statistics. (2018). *Qatar second national development strategy* 2018~2022. Retrieved from Ministry of Development Planning and Statistics website: https://www.mdps.gov.qa/en/knowledge/Documents/NDS2Final.pdf

Ministry of Education Singapore. (2018, May). *Primary School Education Booklet.* Retrieved from https://www.moe.gov.sg/education/primary/primary-school-education-booklet

Mosley, C. (Ed.). (2010). *Atlas of the world's languages in danger* (3rd ed.). Retrieved from http://www.unesco.org/languages-atlas/en/atlasmap.html

Mühlhäusler, P. (2000). Language planning and language ecology. *Current Issues in Language Planning,* 1(3), 306–367.

Ontario Ministry of Education. (2012). *International languages elementary (ILE) program.* Retrieved from http://www.edugains.ca/resourcesILE/ResourceGuide/MergedResourceGuide.pdf

Ontario Ministry of Education. (2016). *Ontario schools kindergarten to grade 12: Policy and program requirements.* Retrieved from www.ontario.ca/edu

Pablocasado [Pablo Casado Blanco]. (2018, September 28). Queremos un sistema público educativo bilingüe, con los mejores profesores nativos, para alcanzar el mejor nivel de competitividad de nuestros alumnos. #UnNuevoGobierno [Tweet]. Retrieved October 25, 2018, from @pablocasado_ website: https://twitter.com/pablocasado_/status/1045634509142732800?lang=en

Pacheco, M. B. (2018). Spanish, Arabic, and "English-Only": Making meaning across languages in two classroom communities. *TESOL Quarterly,* 52(4), 995–1021. https://doi.org/10.1002/tesq.446

Park, J. S.-Y., & Wee, L. (2017). Nation-state, transnationalism, and language. In S. Canagarajah (Ed.), *The Routledge handbook of migration and language* (pp. 47–62). https://doi.org/10.4324/9781315754512-3

Pasifika Education Plan 2013-2017. (2018, December 11). Retrieved February 12, 2019, from Ministry of Education, New Zealand website: http://www.education.govt.nz/our-work/overall-strategies-and-policies/pasifika-education-plan-2013-2017/

Piller, I., & Takahashi, K. (2011). Linguistic diversity and social inclusion. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 14(4), 371–381. https://doi.org/10.1080/13670050.2011.573062

Plüddemann, P. (2015). Unlocking the grid: language-in-education policy realisation in post-apartheid South Africa. *Language & Education: An International Journal,* 29(3), 186–199. https://doi.org/10.1080/09500782.2014.994523

Rahman, T. (2009). Language ideology, identity and the commodification of language in the call centers of Pakistan. *Language in Society,* 38(02), 233–258.

Rampton, B. (2011). From 'Multi-ethnic adolescent heteroglossia' to 'Contemporary urban vernaculars.' *Language & Communication,* 31(4), 276–294. https://doi.org/10.1016/j.langcom.2011.01.001

Rea-Dickins, P., Khamis, Z. K., & Olivero, F. (2013). The relationship between English-medium instruction and examining and social and economic development: A sub-Saharan Africa case study. In E. J. Erling & P. Seargeant (Eds.), *English and development: Policy, pedagogy and globalization* (pp. 111–140). Clevedon: Multilingual Matters.

Reyes, C., & Carrasco, S. (2018). Unintended effects of the language policy on the transition of immigrant students to upper secondary education in Catalonia. *European Journal of Education,* 53(4), 514–527. https://doi.org/10.1111/ejed.12304

Reynolds, D. W. (2015). Qatari middle school students' perceptions of strategies for L1 and L2 reading. In C. Gitsaki, M. Gobert, & Helene Demirci (Eds.), *Current issues in reading, writing and visual literacy: Research and practice* (pp. 28–45). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Reynolds, D. W. (2017a). A Qatari case for authenticity in the investigation of reading abilities and strategies. In A. Gebril (Ed.), *Applied linguistics in the Middle East and North Africa.* Amsterdam: John Benjamins.

Reynolds, D. W. (2017b). Helping content teachers move beyond language: Translanguaging in Lesson Study groups. In D. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *The content-based classroom: Perspectives on integrating language and content* (2nd ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.

Ricento, T. (2014). Thinking about language: what political theorists need to know about language in the real world. *Language Policy,* 13(4), 351–369. https://doi.org/10.1007/s10993-014-9322-2

Ricento, T. (2017). Conceptualizing language: Linguistic theory and language policy. In H. Peukert & I. Gogolin (Eds.), *Dynamics of linguistic diversity* (Vol. 6, pp. 13–30). Amsterdam.

Ricento, T., & Hornberger, N. H. (1996). Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly,* 30(3), 401–427. https://doi.org/10.2307/3587691

Romanowski, M. H., Cherif, M., Al Ammari, B., & Al Attiyah, A. (2013). Qatar's educational reform: The experiences and perceptions of principals, teachers and parents. *International Journal of Education,* 5(3), p108–p135. https://doi.org/10.5296/ije.v5i3.3995

Ruíz, R. (1984). Orientations in language planning. *NABE Journal,* 8(2), 15–34. https://doi.org/10.1080/08855072.1984.10668464

Sánchez, M. T. (Maite), García, O., & Solorza, C. (2018). Reframing language allocation policy in dual language bilingual education. *Bilingual Research Journal,* 41(1), 37–51. https://doi.org/10.1080/15235882.2017.1405098

Saxena, M., & Martin-Jones, M. (2013). Multilingual resources in classroom interaction: ethnographic and discourse analytic perspectives. *Language & Education: An International Journal,* 27(4), 285–297. https://doi.org/10.1080/09500782.2013.788020

Schissel, J. L., Korne, H. D., & López-Gopar, M. (2018). Grappling with translanguaging for teaching and assessment in culturally and linguistically diverse contexts: teacher perspectives from Oaxaca, Mexico. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 0(0), 1–17. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1463965

Schools and Districts. (n.d.). Retrieved March 23, 2019, from Georgia Department of Education website: http://www.gadoe.org/External-Affairs-and-Policy/AskDOE/Pages/Schools-and-Districts.aspx

Seidlhofer, B. (2011). *Understanding English as a lingua franca.* Oxford University Press.

Shohamy, E. (2011). Assessing multilingual competencies: Adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal,* 95(3), 418–429.

Snoj, J. (2017, February 7). Population of Qatar by nationality in 2017. Retrieved April 30, 2017, from Priya DSouza website: http://priyadsouza.com/population-of-qatar-by-nationality-in-2017/

Soltero-González, L., Escamilla, K., & Hopewell, S. (2012). Changing teachers' perceptions about the writing abilities of emerging bilingual students: towards a holistic bilingual perspective on writing assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 15(1), 71–94. https://doi.org/10.1080/13670050.2011.604712

Standard High School Graduation Requirements (50-state). (2018). Retrieved February 14, 2019, from Education Commission of the States website: http://ecs.force.com/mbdata/mbprofall?Rep=HS01

Statistics Canada. (2017). *Ottawa, CV [Census subdivision], Ontario and Ottawa,* CDR [Census division], Ontario (table). *Census Profile. 2016 Census* (No. Statistics Canada Catalogue no. 98-316-X2016001). Retrieved from https://www12.statcan.gc.ca/census-recensement/2016/dp-pd/prof/index.cfm?Lang=E

Tau Mai Te Reo – The Māori Language in Education Strategy 2013-2017. (2018, December 11). Retrieved February 12, 2019, from Ministry of Education, New Zealand website: http://www.education.govt.nz/our-work/overall-strategies-and-policies/tau-mai-te-reo-the-maori-language-in-education-strategy-2013-2017/

Terra, S. E. L. (2018). Bilingual education in Mozambique: A case-study on educational policy, teacher beliefs, and implemented practices. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 1–15. https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1441803

TESOL International Association. (2018). *An action agenda for the future of the TESOL profession.* Retrieved from www.tesol.org/actionagenda

Tinsley, T. (2018, June 22). Why are teenagers in England becoming less likely to learn languages? Retrieved March 31, 2019, from British Council website: https://www.britishcouncil.org/voices-magazine/teenagers-in-england-less-likely-to-learn-languages

Translation and Localization Industry Facts and Data. (n.d.). Retrieved October 19, 2018, from GALA Global website: https://www.gala-global.org/industry/industry-facts-and-data

UNESCO. (2016a). *Education 2030: Incheon Declaration* (No. ED-2016/WS/28). Retrieved from http://uis.unesco.org/en/topic/sustainable-development-goal-4

UNESCO. (2016b). *If you don't understand, how can you learn?* (No. Policy Paper 24). Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002437/243713E.pdf

UNESCO. (2018). Migration, displacement & education: Building bridges, not walls | Global Education Monitoring Report. Retrieved February 17, 2019, from https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration

Vaish, V. (2015). Translanguaging in Singapore: Discourse in monolingual versus bilingual classrooms. In A. Yiakoumetti (Ed.), *Multilingualism and language in education: Sociolinguistic and pedagogical perspectives from commonwealth countries* (pp. 87–101). Cambridge: Cambridge University Press.

VctrAnma [Víctor Anguita]. (2018, September 30). He tenido profesores y compañeros que hablan un inglés más correcto que cualquier persona con una formación media-avanzada del Reino Unido. También conozco extranjeros que hablan español mejor que todos los miembros de su partido juntos. Ser nativo no es una garantía profesional. [Tweet]. Retrieved October 25, 2018, from @VctrAnma website: https://twitter.com/VctrAnma/status/1046509130926747648

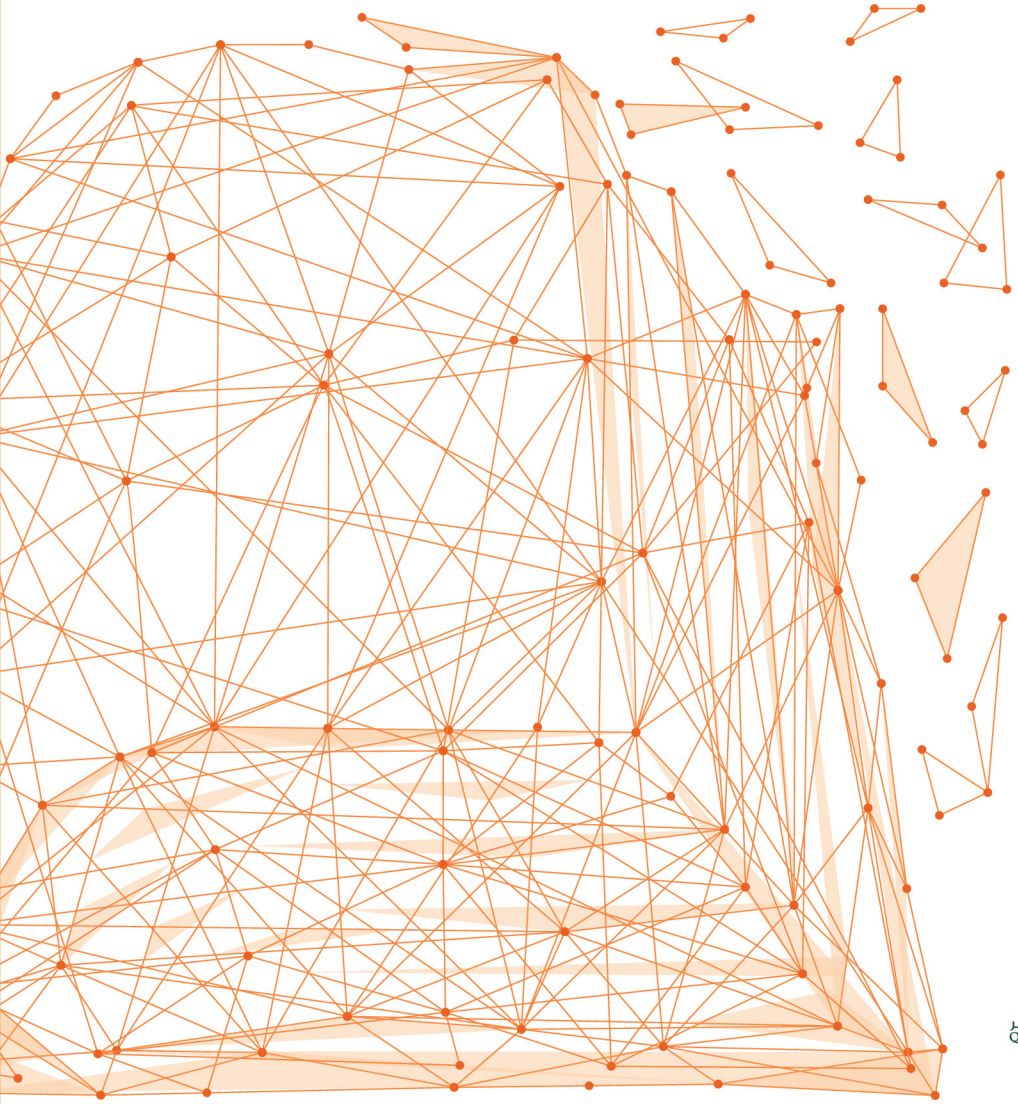
Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies, 30(6),* 1024–1054. https://doi.org/10.1080/01419870701599465

Walter, S. L., & Benson, C. (2012). Language policy and medium of instruction in formal education. In B. Spolsky (Ed.), *The Cambridge handbook of language policy* (pp. 278–300). Cambridge, UNITED KINGDOM: Cambridge University Press.

Westcott, N. (2004). *Sink or swim: Navigating language in the classroom.* Retrieved from http://www.praesa.org.za/videos/

Woodbury, A. (n.d.). Endangered Languages. Retrieved April 25, 2019, from Linguistic Society of America website: https://www.linguisticsociety.org/content/endangered-languages

Zellman, G. L., Ryan, G. W., Karam, R., Constant, L., Salem, H., Gonzalez, G., ... Al-Obaidli, K. (2009). *Implementation of the K-12 education reform in Qatar's schools* (No. RAND_MG880). Retrieved from RAND Corporation website: http://www.rand.org/pubs/monographs/MG880/



مؤسسة قطر
Qatar Foundation

wise

Carnegie
Mellon
University
Qatar